Flávia Marinho Lisbôa

Racismo Linguístico e os Indígenas Gavião na universidade

Língua como linha de força do dispositivo colonial

3ª Edição

EDUFBA

Este livro é essencial para a discussão sobre a universidade pública e sobre a sociedade brasileira. Dentre as discussões, é preciso ressaltar um aspecto muito relevante no estudo: o fato de olhar para as lutas dos povos indígenas, no interior da universidade, sob o peso do "dispositivo colonial", a partir da perspectiva da linguagem. Trata-se de pensar a linguagem como uma potente "linha de força", um obstáculo a ser enfrentado pelos alunos na medida em que são falantes nativos de línguas indígenas e deles é exigido um saber (preexistente) sobre a língua portuguesa escrita formal. Enxergar a linguagem como "linha de força" nos dirige para a compreensão de que ela não é apenas o instrumento *com o que* se luta (e se oprime) mas aquilo *pelo que* se luta (e se oprime), escancarando a "necropolítica linguística" como arma da colonização para apagar as subjetividades indígenas brasileiras. Essa força da linguagem nas batalhas pelas subjetividades mostra o seu papel nas práticas sociodiscursivas da universidade, como instituição de materialização das normatividades hegemônicas do dispositivo colonial. Por isso, este livro, ao mesmo tempo em que expõe as fraturas da história universitária e brasileira, aponta para a conquista da autonomia e do protagonismo indígenas como armas vigorosas para a transformação da sociedade brasileira.

Maria do Rosário Valencise Gregolin

Racismo linguístico e os indígenas Gavião na universidade: língua como linha de força do dispositivo colonial

Flávia Marinho Lisbôa

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

LISBÔA, F. M. *Racismo linguístico e os indígenas Gavião na universidade:* língua como linha de força do dispositivo colonial [online]. 3nd ed. Salvador: EDUFBA, 2022, 233 p. ISBN: 978-65-5630-548-6. https://doi.org/10.7476/9786556308791.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Racismo Linguístico e os Indígenas Gavião na universidade

Língua como linha de força do dispositivo colonial

3ª Edição

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR Paulo Cesar Miguez de Oliveira
VICE-REITOR Penildon Silva Filho

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA Susane Santos Barros

CONSELHO EDITORIAL
Alberto Brum Novaes
Angelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Charbel Niño El-Hani
Cleise Furtado Mendes
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
Maria do Carmo Soares de Freitas
Maria Vidal de Negreiros Camargo

Flávia Marinho Lisbôa

Racismo Linguístico e os Indígenas Gavião na universidade

Língua como linha de força do dispositivo colonial

3ª Edição

Salvador
Edufba
2023

2023, Flávia Marinho Lisbôa.
Direitos para esta edição cedidos à Edufba.
Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

COORDENAÇÃO EDITORIAL Cristovão Mascarenhas
COORDENAÇÃO GRÁFICA Edson Sales
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO Gabriela Nascimento
CAPA E PROJETO GRÁFICO Gabriela Nascimento
REVISÃO Equipe da Edufba
NORMALIZAÇÃO Maíra de Souza Lima

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

L769 Lisbôa, Flávia Marinho.
Racismo linguístico e os indígenas Gavião na universidade : língua como linha de força do dispositivo colonial / Flávia Marinho Lisbôa. - 3. ed. - Salvador : EDUFBA, 2023.
9 MB (PDF).

Modo de acesso: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38291
ISBN: 978-65-5630-548-6

1. Racismo na linguagem - Pará. 2. Indígenas Gavião do Pará – Linguagem. 3. Estudantes indígenas. 4. Linguagem e línguas – Aspectos sociais. I. Título.

CDU – 809.8:316.14(81)

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora filiada à:

ASOCIACION DE EDITORIALES UNIVERSITARIAS DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina
Salvador - Bahia CEP 40170-115 Tel/fax. (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

Aos Gavião – os Kyikatêjê,
Akrãtikatêjê e Parkatêjê.

À professora Leopoldina Araújo, que, por toda sua dedicação e comprometimento com o povo Gavião, tem impactado imensuravelmente a ciência linguística com contribuições a partir de seus estudos envolvendo a língua timbira. Seu trabalho é de grande importância para as reflexões deste livro, o que agradeço e manifesto profunda admiração.

AGRADECIMENTOS

As primeiras pessoas a quem agradeço são os *alunos* e lideranças gavião Kyikatêjê, Akrãtikatêjê e Parkatêjê pela disponibilidade, colaboração e confiança na pesquisa que deu origem a este livro. Suas vozes ecoam nesta obra e foi para isso que ela se materializou, para contribuir na visibilização de suas demandas e de possibilidades outras de existência dentro e fora da universidade.

À Ivânia Neves, com quem tanto aprendi sobre a relação entre pesquisa e humanidade. Obrigada pela orientação para caminhar com mais segurança nesses processos, pela sua generosidade e abertura permanente ao diálogo.

Aos professores que participaram do processo de construção deste trabalho: Bessa Freire, Angela Chagas, Jerônimo Silva e, especialmente, a professora Rosário Gregolin que contribuiu de forma decisiva para os delineamentos dos resultados apresentados neste livro. Ao professor Gersem Baniwa, também faço um agradecimento especial por aceitar prefaciar este livro. Ao professor Evandro Medeiros agradeço pela colaboração para criação da capa, tomando como referência o grafismo gavião.

Aos servidores e professores da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) pela colaboração com a pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de estudo durante alguns meses no período da pesquisa de doutoramento, de onde se originou esta publicação.

Ao meu filho Gabo pelo apoio e compreensão com meu trabalho acadêmico. Meu amor por você sempre foi a força propulsora de tudo.

A presença de *sujeitos* Outros na universidade marca uma curva na linha da história. Assim como os indígenas, pessoas negras também começaram a entrar nesse espaço recentemente. Trata-se de pessoas hierarquicamente racializadas que inauguram inserção na graduação e pós-graduação depois de mais de 500 anos da colonização, alcançando espaços sociais nunca antes permitidos. Não

alcancei a política de cotas na graduação, mas relaciono meu mestrado, doutorado (ambos com bolsa de estudo) bem como o concurso que me efetivou na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), em 2017, como reflexos dos investimentos feitos nas universidades na história recente de nosso país, impulsionados pela luta dos movimentos negros e indígenas. Tais deslocamentos foram capazes de mudar o perfil elitista dos que compõem o espaço acadêmico, pincelando com novas cores e epistemologias o monocronismo histórico das universidades brasileiras. Aqui chegamos e viemos para ficar.

O que poderia mudar na universidade?

Para diminuir essa evasão a universidade tinha que fazer igual você está fazendo aqui. Vim aqui procurar saber e dar uma linha de dinâmica como funciona a universidade [...] de ver o que ele vai encarar lá dentro. [...] os outros colegas já sabem o que vão encontrar lá dentro e nós indígenas não. Nós vamos ver lá dentro a primeira vez, lá dentro. E a gente já sofre tanta discriminação, ***a gente tem até receio de falar e ser mais recriminado.***

Eu sempre falo que nós temos dois tipos de vida. Aqui na aldeia nós somos nós mesmos, mas a universidade nós somos outros personagens. É outro tipo de vida, de compreensão. Importante esse trabalho da senhora porque muitos professores falam que o indígena tem que se adequar ao sistema de ensino da universidade. Marabá é lotado de indígenas dentro e ninguém sabe da história de Marabá [...] que na história de Marabá tem uma grande população indígena [...] E o trabalho da senhora é de suma importância porque sabendo da história já tira muito desse preconceito que é passado até pelo ensino para ele [...]então tem que divulgar, tem que mostrar esse outro lado mesmo nosso. Às vezes a gente vai na rua e as pessoas ficam olhando para gente, assim... sempre teve indígena aqui na região e o povo ainda tem essa visão de estranhamento? Mas porque não sabe da história de Marabá, que sempre existiu população indígena ao redor. Mas no meu ponto de vista é porque o preconceito sempre vai existir porque é uma batalha imensa.

(Penpkoti Hompryti Valdenilson,
Gavião Akrãtikatêjê)

No meio do caminho havia uma pedra.

Nós somos a pedra no meio do caminho. No meio do caminho da Vale. No meio do caminho desses empreendimentos que querem comer as montanhas de Minas. Enquanto a gente tiver vida. Enquanto a gente tiver força, nós somos uma pedra no caminho deles. E eles vão ter que ver a gente. Eles vão ter que parar e vê a gente [...] Enquanto houver lugar para outras comunidades humanas viverem, vai ter que existir lugar pros índios viverem também.

(Ailton Krenak)

SUMÁRIO

Prefácio • **15**
Gersem Baniwa

Introdução • **21**

PARTE I - TEORIAS, FUNDAMENTAÇÕES E PREÂMBULOS

Genealogia e o método arqueogenealógico na análise do discurso com Foucault • **39**

Dispositivo colonial • **45**

O QUE É COLONIALIDADE? • **45**

AFASTAMENTOS E ENCONTROS ENTRE DECOLONIALIDADE E PRECEITOS FOUCAULTIANOS NO DISPOSITIVO COLONIAL • **48**

A hierarquização das raças • **48**

A hierarquização do saber • **54**

O QUE É O DISPOSITIVO E O DESLOCAMENTO PARA O "DISPOSITIVO COLONIAL"? • **57**

AS LINHAS/CURVAS DO DISPOSITIVO • **61**

Linha de subjetividade • **64**

Linha de força • **65**

PARTE II - O ARQUIVO: SUBJETIVAÇÃO E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NA ALDEIA E NA UNIVERSIDADE

A universidade e a entrada de novos *sujeitos* • **69**

OS PRIMEIROS ACESSOS • **72**

AMAZÔNIA: RESERVA DE VAGAS E SELEÇÕES DIFERENCIADAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PARÁ • **76**

A EXPERIÊNCIA DA UNIFESSPA • **79**

Cosmologias fraturadas Timbira-Gavião • **87**

COMO NASCERAM OS HOMENS: NARRATIVA GAVIÃO PYT ME KAXÊR • **101**

TERRA INDÍGENA MÃE MARIA: UMA HETEROTOPIA GAVIÃO NO SUDESTE PARAENSE • **105**

OS GAVIÃO E A HISTÓRIA LOCAL • **113**

Parkatejê, Kyikatejê e Akrãtikatejê: 1695-2021 • **117**

PARTE III - LINHA DE SUBJETIVIDADE: AS DIFERENÇAS DOS *ALUNOS* GAVIÃO E AS DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA

Subjetividades que marcam as diferenças do *aluno* gavião • **129**

SOBRE AS DIFERENÇAS MATERIAIS INDÍGENAS PARA A PERMANÊNCIA • **131**

Entre o desterritorializar-se da aldeia e o reterritorializar-se na universidade • **132**

Comunicação e internet: universidade digitalizada • **136**

Transporte: tão perto e tão longe da Unifesspa • **139**

Local de referência • **143**

Acesso e permanência: a avalição discente sobre os desafios • **146**

Apoio pedagógico • **148**

SOBRE AS DIFERENÇAS COSMOLÓGICAS PARA A PERMANÊNCIA • **150**

Diferentes temporalidades e suas relações de poder • **151**

Autoculpabilização: o avesso do avesso • **156**

Afirmação étnica e perspectivas decoloniais • **160**

Uma graduação para chamar de minha • **162**

Expectativas com a graduação • **166**

PARTE IV - LINHA DE FORÇA: A COLONIALIDADE E O RACISMO LINGUÍSTICO

A língua como linha de força do dispositivo colonial • **173**

A "COLONIALIDADE LINGUÍSTICA" E A UNIVERSIDADE OU A "CIDADE DAS LETRAS" • **177**

O "GOVERNO DA LÍNGUA" NO DISPOSITIVO COLONIAL • **182**

Norma padrão como crivo para permanência na universidade • **188**

PORTUGUÊS INDÍGENA: O RACISMO LINGUÍSTICO COM A LÍNGUA GAVIÃO • **193**

Conclusão • **213**

Posfácio • **219**
José Ribamar Bessa Freire

Posfácio • **223**
Ivânia dos Santos Neves

Referências • **225**

PREFÁCIO

Escrever este breve prefácio contou com muitos bons sentipensamentos. O principal deles foi o sentimento de alívio e de esperança em tempos tão sombrios de dores, sofrimentos e desesperanças no mundo e especialmente no Brasil governado por racistas autoritários e necropolíticos. A obra de Flávia Marinho Lisboa *Racismo linguístico e os indígenas gavião na universidade: língua como linha de força do dispositivo colonial*, ao convidar-nos ao mergulho na universidade brasileira profunda, com suas contradições, potências e ideais, também nos encoraja a persistir na luta por outro mundo a partir dela e com a contribuição dela. A obra em si é demonstração dessa possibilidade de outro mundo a partir de outra universidade ou outras pluriversidades e com outras ciências, saberes e fazeres.

A universidade vem sendo desde o início da colonização uma das principais forças e instrumentos de negação, destruição, subalternização, desvalorização, inferiorização e invisibilização dos saberes e das línguas indígenas. Essa prática colonial racista da universidade vem sendo desmascarada e denunciada por importantes estudiosos contemporâneos da própria academia universitária, tais como Boaventura de Souza Santos que a denominou como epistemicídio e outros estudiosos da decolonialidade.

Flávia Lisbôa, por meio desta obra, não apenas amplia e amplificam as vozes que denunciam esta prática racista e epistemicida, mas também indica pistas e achados valiosos que podem contribuir para a necessária superação dessa mazela civilizatória. Ela indica e propõe, por exemplo, uma "equidade espistêmica", ou seja, uma equivalência entre os distintos sistemas ou regimes de conhecimentos, capaz de criar novas relações de poder e de saber nas perspectivas dos ideários de interculturalidade e intercientificidade, como características de civilizações verdadeiramente plurais, democráticas e cosmopolíticas. Equidade epistêmica pressupõe o reconhecimento das epistemologias historicamente negadas, inferiorizadas e invisibilizadas como as epistemologia indígenas, negras,

femininas e outras, superando a colonialidade acadêmica que sempre considerou os indígenas incapazes de pensar, conhecer e produzir ciência.

O foco do trabalho é o racismo linguístico no âmbito acadêmico enquanto dispositivo colonial de exclusão, subalternização e negação dos saberes e conhecimentos indígenas. A universidade, ao impor a língua do colonizador, ignora ou mesmo nega as línguas indígenas nos processos de produção de conhecimentos como forma eficaz de dominação e exclusão política e epistêmica, na medida em que a língua organiza, estrutura e dá sentido simbólico e prático à organização sociopolítica e epistêmica de um povo. Categorias conceituais específicas só podem ser expressas integralmente nas línguas em que foram criadas. Traduções para outras línguas nunca são suficientemente coerentes, embora isso seja uma prática muito comum entre sistemas linguísticos.

A obra de Flávia Lisbôa nos lembra que o próprio termo ou conceito "raça" traz consigo sua carga ideológica e política que inspirou práticas de racismo e genocídio indígena e negro no mundo, assim como, outras violências, como a negação ou dúvida sobre a humanidade negra e indígena, negação ou inferiorização dos saberes, dos fazeres, dos conhecimentos, das culturas, das línguas e das epistemologias indígenas. Práticas de racismo são, em geral, convertidas pelos colonizadores racistas em crimes justificados, em que a própria vítima é responsável pelo seu racismo, como resultado de sua hipotética incapacidade e fracassos cognitivo e civilizatório. Ou seja, os indígenas merecem sofrer o racismo porque pertencem a povos, culturas e civilizações inferiores e atrasadas e, por isso, devem aceitar o processo de integração e assimilação ao mundo do branco ou que se conformam com o histórico processo de dominação, exploração, subalternização e extermínio físico, cultural e epistêmico.

Esse é o projeto colonizador da ciência acadêmica desde a sua criação no início do projeto colonizador expansionista, imperialista, capitalista e consumista das sociedades modernas europeias do qual a academia universitária brasileira é herdeira ou cópia periferizada. Diante disso, quais são as possíveis saídas para enfrentamento dessa prática racista dentro da academia e fora dela pelos povos indígenas e por outros segmentos vítimas ou alvos?

De pronto, devemos ter em mente que os povos indígenas detêm potentes estruturas e capacidades sociais, culturais, espirituais, existenciais, mentais, cognitivas e epistemológicas para o real enfrentamento dos fundamentos e prá-

ticas do racismo no ambiente institucional da universidade e fora dela. Destaco aqui quatro aspectos dessas potências.

A primeira é a força viva, presente e profunda da ancestralidade existencial, espiritual e cósmica, que integra, legitima, habilita, capacita e sobretudo dá sentido simbólico e prático à vivência no mundo e na natureza de forma sistêmica, orgânica e interdependente. A ancestralidade indígena é a relação com os tempos, princípios, valores, saberes e espiritualidades primordiais. São os ensinamentos, capacidades, dons, dádivas, condições e possibilidades deixadas pelos heróis criadores do mundo aos seres criados, humanos e não humanos. Assim, não importa o tempo, o lugar e as condições históricas em que se encontram e vivem, sempre possuem como referência existencial tais princípios e ensinamentos que alimentam a alma, o espírito, a identidade, o pertencimento étnico e cósmico e o sentido de viver e conviver no mundo. Alguns princípios ancestrais mais importantes são o direito sagrado ao território, à natureza, à identidade, à língua e ao conhecimento sempre em construção.

A segunda potência é formada pelos sistemas ou regimes de conhecimentos próprios e autônomos. Muitos desses sistemas continuam isentos ou intactos das investidas coloniais, uma vez pré-coloniais ou não coloniais que subsistem muito antes e para muito além da história contextual e conjuntural do processo colonial de curta duração diante das civilizações milenares dos povos originários das Américas. Importa reiterar para destacar a autonomia, a independência e a autossuficiência desses regimes ou sistemas próprios de conhecimentos indígenas, pois não dependem e nem precisam ser reféns de outros sistemas para garantir a continuidade do desenvolvimento das civilizações que os construíram. Isso explica como as civilizações ameríndias se desenvolveram de formas tão complexas e sofisticadas ao longo de milhares de anos antes da chegada dos europeus. Civilizações que, em termos de conhecimentos e tecnologias, em nada invejam o mundo europeu, pois em alguns aspectos, desenvolveram saberes e tecnologias inclusive superiores aos europeus ocidentais no mesmo tempo histórico. O desequilíbrio tecnológico observado nos dias atuais é nada mais do que resultado de mais de cinco séculos de violenta e sistemática destruição das civilizações ameríndias. Isso não significa que sejam sistemas culturais e epistêmicos absolutos, perfeitos e fechados, assim como a ciência acadêmica não é, por isso acolhem complementarmente saberes e valores de outros sistemas com tranquilidade e coerência natural da vida cósmica e planetária.

A terceira potência dos povos indígenas para o enfrentamento do racismo acadêmico é formada pelos complexos sistemas linguísticos de comunicação desenvolvidos há milhares de anos e praticados até hoje por esses povos. As línguas indígenas formam poderosas trincheiras de resistência e autonomia sociopolítica e epistêmica. As línguas indígenas possibilitam poderes específicos e exclusivos inestimáveis aos povos falantes na medida em que por meio delas podem continuar organizando, promovendo, exercitando e vivendo seus conhecimentos e modos de vida, de forma livre e autônoma e ainda podem dispor delas para planejarem, de forma exclusiva, autônoma e independente, suas estratégias de luta e defesa de seus direitos, sem interferência ou tutela do Estado ou de outros agentes externos. Assim, as línguas indígenas formam verdadeiros e efetivos escudos de proteção e promoção dos saberes e direitos indígenas e ainda como instrumento de recepção, filtro e apropriação de outros saberes.

A quarta potência é a relevância histórica e epistemológica da oralidade dos povos indígenas. A oralidade indígena é também uma forma de resistência e de autonomia de pensamento, de poder e de produção, transmissão e uso coletivo de conhecimentos. Culturas de tradições orais, em geral, são mais dinâmicas, criativas, transformativas e flexíveis permitindo com maior naturalidade transições e apropriações autônomas de processos interculturais ou transculturais. A oralidade indígena, diferentemente da escrita, não é domesticável nem burocratizável e muito menos normatizável.

Nesse sentido, é importante fortalecer e promover as línguas indígenas como dispositivos anticoloniais, inclusive e principalmente como estratégia de poder, de insurgência, de resistência e de autonomia de comunicação, de pensamento, de produção e de transmissão de conhecimentos tradicionais e científicos. Pluralidade linguística significa pluralidade de ciências, de verdades, de lógicas, de racionalidades, de epistemologias e de mundos. Sistemas linguísticos autônomos expressam teorias e práticas insurgentes e elas mesmas são línguas insurgentes, uma vez que expressam, significam e dão sentido a processos políticos e epistêmicos insurgentes. É o que o resistente e insurgente povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, foco empírico da pesquisa e dos estudos de Flávia Lisboa, fazem ao longo dos últimos anos para enfrentar a sistemática opressão colonial.

A "colonialidade linguística" apontada pela autora nos *modus operandi* da ciência acadêmica ignora e menospreza as línguas dos estudantes indígenas e impõe línguas desconhecidas como únicas línguas da ciência. Do mesmo modo,

impõem outras línguas inventadas dentro da língua colonial para hierarquizar, inferiorizar, subalternizar e dominar, tais como a linguagem escrita, erudita, digital, normatizada, tecnificada e burocratizada em detrimento do valor metodológico, pedagógico e epistemológico da oralidade milenar, tudo para desvalorizar e negar os saberes indígenas e tradicionais.

A "colonialidade linguística" opressora resultou numa triste realidade na pluralidade linguística indígena atual, quando temos no Brasil 40 línguas indígenas com menos de 100 falantes e 30 línguas indígenas com menos de 20 falantes. Mais grave ainda quando temos três povos ou etnias com três falantes. Isso de 160 línguas indígenas resistentes e sobreviventes de mais de 1.300 línguas indígenas faladas por mais de 5 milhões de pessoas em 1500, quando da chegada dos colonizadores europeus. Ou seja, simplesmente o genocídio de indígenas, suas línguas e seus conhecimentos continuam.

Mas o trabalho da Flávia Lisbôa também nos dá importantes pistas e possibilidades para descolonizar o dispositivo colonial linguístico a partir dos próprios elementos estruturais da cultura do branco colonizador, tais como dominar e apropriar-se da sua língua colonizadora, aprender a produzir textos com excelência acadêmica e a dominar a linguagem burocrática e tecnológica para conhecê-lo e conhecendo-o bem, traçar estratégias adequadas de defesa e garantia de direitos. Outra pista é conhecer, dominar e apropriar-se de forma adequada e estratégica dos instrumentos de poder do colonizador como uma forma de reduzir ou mesmo neutralizar a assimetria e as desvantagens nas correlações de forças profundamente injustas e desiguais que foram construídas ao longo do processo colonial. Diálogo interepistêmico e equidade epistêmica no âmbito acadêmico só podem ser possíveis e efetivos se for pautados por legitimidade cognitiva, conhecimento de causa e boa fé de todas as partes envolvidas.

Denunciar o racismo linguístico e epistêmico como esta obra de Flávia Lisbôa faz é romper o longo e profundo silêncio da academia em relação ao genocídio de línguas indígenas para dar visibilidade, promover e amplificar as vozes indígenas e abrir caminhos seguros à emancipação política, epistêmica e linguística desses povos. Uma forma insurgente de romper e derrubar o silêncio da universidade sobre as línguas indígenas, inclusive da linguística institucional é gritar, denunciar e escrever o que acontece dentro dos muros das nossas universidades monoculturais, monoepistêmicos e monolinguísticos. Não basta gramaticalizar, ortografar, lexocografar as línguas indígenas se elas não forem

emancipadas principalmente como línguas de comunicação corrente de saberes, de ensino e de produções, transmissões e uso de conhecimentos, além é claro, como línguas originárias, próprias e ancestrais.

A leitura desta bela obra do livre sentipensamento de Flávia Lisbôa é necessária, prazerosa e, sobretudo, inspiradora e animadora, pois nos faz mergulhar na universidade profunda para perceber que, como nos ensina a saudosa e grandiosa professora Maria do Socorro Pimental da Silva, a quem neste momento presto minha singela homenagem, não podemos acreditar em programas de revitalização que se centram na língua em si, mas nos que se fundamentam no contexto histórico e numa perspectiva sociocultural e intercultural. Eu acrescentaria ainda a perspectiva política emancipatória para a cidadania diferenciada e plural. Essa é a grande contribuição desta obra.

Gersem Baniwa

INTRODUÇÃO[1]

[...] Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato [...].[2]

A atualidade dos acontecimentos históricos evidencia novas posturas sociais e acadêmicas, tensionadas pela problematização das normalidades tradicionalmente aceitas em torno de gênero, raça, classe e sexualidade, por exemplo. A língua é um dos focos também contemplados nessas abordagens, que questionam reproduções de gênero bem como raciais. Neste livro refletimos sobre as difi-

1 Este livro é fruto do meu doutoramento, defendido em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), seguido de indicação por este programa para concorrer ao Prêmio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de Tese 2020 bem como indicado pelo Instituto de Letras e Comunicação/UFPA ao Prêmio Benedito Nunes 2020, da mesma Universidade. Tais indicações sinalizam um reconhecimento institucional significativo pela (principalmente) visibilização da história e lutas indígenas, pela posição epistemológica decolonial do trabalho e, também, por se tratar da autoria de uma mulher negra, fatores que tensionam um espaço marcadamente racista, colonial e patriarcal.

2 Samba-enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira de 2019.

culdades de permanência de *graduandos* indígenas na universidade. E, a partir dessa realidade, chegamos às relações de poder em torno da língua no âmbito acadêmico, como microcosmo da sociedade como um todo. Com a recente entrada na universidade de grupos historicamente desprestigiados no Brasil, evidencia-se tenazmente necessidades de transformações no âmbito acadêmico, como sempre foi reivindicado ao longo da história nos demais âmbitos da sociedade.

A entrada desses grupos na universidade não está desgarrada de práticas insurgentes na sociedade como um todo, mobilizadas e materializadas na circulação com maior força de discursos sujeitados, especialmente pelas possibilidades alternativas de comunicação que a Internet tem possibilitado nos últimos anos. Nesse bojo, conhecimentos decoloniais e de intelectuais negras(os), que passavam ao largo da circulação hegemônica de saber, como na academia, nos círculos prestigiados de bens culturais e nas grandes produções midiáticas, passam na atualidade a ter notável visibilidade por fornecerem ferramentas teóricas sob o olhar do oprimido, o que desloca a compreensão das relações de poder que envolvem os grupos subalternizados.

No momento histórico atual, é notória a maior visibilização tanto das agendas quanto dos pressupostos teóricos e epistemológicos das margens, historicamente silenciados. Teorias e práticas insurgentes da América Latina sempre gritaram a necessidade desses deslocamentos na sociedade e o acesso à universidade fornece contornos específicos a essas lutas, especialmente por se tratar de um espaço historicamente negado aos "esfarrapados do mundo",[3] como os indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, negras e LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e mais) entre outros.

O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas,[4] como povos originários do território nomeado pelo colonizador como Brasil, oscilou bastante desde a República brasileira e a atualidade é um exemplo disso. Estamos vivendo um momento de extrema tensão em relação aos direitos indígenas, de emergência

3 Termo de Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*.

4 Com a participação de representantes indígenas nas (re)formulações de projetos das Nações Unidas, uma das definições desenvolvidas foi a da sua autodefinição e de como devem ser chamados: "povos indígenas". Alternando nesse sentido, vez ou outra também usaremos como sinônimo o termo "sociedades indígenas".

de práticas discursivas e de governamentalidade[5] que convergem na aniquilação da existência indígena. Se na Constituição de 1988 lhes foram garantidos uma série de direitos, ainda nem totalmente implementados, a última eleição presidencial e de parte do legislativo federal, cuja "promessa de campanha" envolvia a redução drástica das conquistas indígenas no Brasil, materializa mais uma curva dessa descontinuidade histórica.

A atualidade dá notoriedade ao quanto a história é descontínua, pois depois de avançar pequenos passos em torno das agendas de povos indígenas, negros, mulheres, comunidade LGBTIQIA+ etc. decaímos a um cenário de perdas e de recrudescimento de políticas, ainda mais acirradas pelo cenário de pandemia e da necropolítica[6] intensificada nas agendas estatais.

Vivíamos nos últimos 30 anos, desde a Constituição de 1988, um momento singular para os indígenas na história do Brasil, com ampliação de debates em torno de seus direitos e agendas. Com o aumento das violências contra os indígenas no último triênio, reforça-se, inclusive com posicionamentos do cenário internacional, a necessidade do fortalecimento de políticas que garantam a proteção da vida dos povos originários em condições favoráveis aos seus sistemas de organização socioculturais.

Em resposta à esses retrocessos, vem aumentando nomes indígenas na política e, desde as eleições de 2018, já houve maior número de candidaturas, com eleitos pelo país, a exemplo dos vereadores e do prefeito indígena na cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Também houve o caso da primeira deputada federal indígena, Joênia Wapichana, e a candidatura de Sônia Guajajara à vice-presidência do Brasil é mais um exemplo desse processo. Em 2020, esse cenário se fortaleceu ainda mais com a candidatura em massa de indígenas e pessoas negras (especialmente mulheres) como resposta à avalanche de perdas de direitos e à necropolítica, especialmente depois do início da pandemia pela covid-19 no país.

No âmbito educacional, os últimos 20 anos foram de avanços no Ensino Superior (ES), seja pela garantia de processos seletivos especiais, pela reserva de

5 Sobre esse conceito, há uma discussão na seção "O governo da língua no dispositivo colonial".

6 A partir da ideia foucaultiana de biopolítica, no que discorre sobre o racismo ser determinante para o encaminhamento de políticas, por parte dos governos, para gerir a vida e a morte das populações, o termo "necropolítica" é engendrado por Achille Mbembe (1999) para pensar a vida e a morte a partir de contextos coloniais e neocoloniais.

vagas ou pelas licenciaturas interculturais. Apesar de 70% dos indígenas no ES estarem em instituições particulares, em 2019, 56.257 *alunos* indígenas ingressaram nos cursos de graduação em universidades de todo Brasil[7] e, desse total, 11.992 estão nas universidades federais.

Nesse contexto geral, a partir das experiências dos *graduandos* da etnia Gavião[8] na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), este livro descreve as linhas de subjetividade e força que atravessam as dificuldades materiais, socioculturais, pedagógicas e epistemológicas para permanência desses *estudantes*. Tal descrição ultrapassa o âmbito acadêmico e envolve a crítica sobre a história do Brasil, tomando a língua como objeto que ajuda a explicar o pensamento e as relações sociais brasileiras, o que fazemos sob um conjunto léxico-conceitual propositivo, composto por ideias como: "dispositivo colonial", "língua como linha de força", "governo da língua", "colonialidade linguística" e "racismo linguístico", os quais discutiremos ao longo da obra.

Passando por esses vieses, visibilizamos a língua como a linha de força do dispositivo colonial (LISBÔA, 2019), agenciando as práticas hegemônicas na universidade, que materializa e reforça as normatividades do dispositivo colonial (LISBÔA, 2021a, 2021b, 2019; LISBÔA, NEVES, 2019; NEVES, 2015), como é comum às instituições de Estado, compreendendo que elas não estão alheias às estruturas sociais, estruturas que se sustentam na colonialidade, logo, no racismo.

Para refletir sobre os sentidos desse movimento, não podemos desconsiderar suas descontínuas e por vezes contraditórias histórias, como estamos frisando aqui. Partimos do entendimento de que os povos originários, em termos gerais, são sobreviventes de uma "guerra"[9] iniciada há mais de 500 anos para tomada de seus territórios e continuada por meio de um sistema colonial que fundamenta o pensamento e a organização social brasileiros (e da América Latina), pautado na não valorização de suas cosmologias e no não reconhecimento da autonomia de seus corpos e territórios, bem como ocorreu com o povo negro se-

7 Segundo o último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que é de 2019. No censo de 2017, o total foi bem parecido: 56.750.

8 Quando o etnômio qualificar um substantivo, será utilizado com inicial minúscula. Ex.: *alunos* gavião.

9 O termo "guerra" aqui utilizado não desconsidera as desiguais condições (bélicas e de táticas de colonização) entre europeus e indígenas. Sendo assim, é utilizado para destacar o sentido político que moveu impérios a ampliarem seus domínios em busca de riquezas, colonizando povos ao redor do mundo.

questrado de África. Essas condições materiais de existência foram legitimadas ao longo da história por uma rede discursiva racista e preconceituosa sobre essas populações, materializada (pelo dito e não dito) no dispositivo colonial, impulsionando a naturalização do descaso e da violência (física e simbólica) à qual são submetidas, o que envolve fundamentalmente também suas línguas de forma a viabilizar o projeto colonial no território.

Logo, olhar com as lentes do governo da língua as políticas que visam um cenário monolíngue, onde a única língua reconhecida é a do colonizador, exige pensar essa governamentalidade como um projeto político e econômico para a sociedade; ou seja, exige reconhecimentos para além do âmbito linguístico apenas. O olhar histórico e discursivo do governo da língua visualiza as decisões sobre as línguas no cenário nacional como ações para o apagamento (físico e simbólico) dos povos "conquistados", eliminando línguas para fins de "embranquecimento" desses corpos, consequentemente, para fins de deslegitimação de direitos sobre os territórios que vivem. O lançamento dessa obra no ano em que se inicia a Década Internacional das Línguas Indígenas significa propor que não podemos pensar as línguas indígenas fora do governo da língua como efetivação da hierarquia racial e, mais que isso, ao fim, para usurpação dos territórios dos povos originários.

Sobre referências teórico-metodológicas

Esta obra caminha pelos estudos discursivos de fundamentação foucaultiana, fraturados pelas abordagens dos estudos decoloniais. Assim, as práticas discursivas em que estão envolvidos os *alunos* gavião e seus enunciados foram analisadas nas perspectivas histórica, social e política com vistas nas problematizações decoloniais da estrutura eurocêntrica, tendo a universidade como contexto de enfoque.

Para atender o que enunciamos no âmbito dos estudos discursivos, é necessário um método que se proponha a ler essa multidimensionalidade histórica, e a arqueogenealogia se apresenta como uma via por buscar analisar os discursos na relação com os acontecimentos (sejam sociais, históricos, políticos, econômicos...) e com as estruturas de poder normalizadoras da sociedade, permitindo o entendimento das redes discursivas com a história.

Nesse sentido, definimos este livro como um dos pequenos fios que compõem um tecido, uma trama, uma rede de discursos que tem buscado refletir, a partir da Amazônia, os enfrentamentos de problemas históricos na sociedade como um todo, assumindo que a Amazônia tem papel fundamental na organização socioeconômica brasileira. A colonialidade perpetua, na contemporaneidade, o projeto desumano de poder contra grupos minoritários ao redor do mundo, e no recorte geopolítico amazônico há formas peculiares de isso acontecer, dados os moldes específicos locais da exploração do capital, o que envolve diretamente a vida das populações indígenas.

Nessa conjuntura, situamos nossa atitude genealógica na rede dos que contam uma história não contada, como a exigida pelo samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019, reforçando a flecha coletiva que objetiva afetar *sujeitos* de diferentes espaços com discursos contra-hegemônicos. As práticas discursivas nas quais nos situamos fortalecem essa flecha e procuram contar "A história que a história não conta/O avesso do mesmo lugar".

Sobre a universidade, a "*cidade das letras*"

Os avanços do capital estrangeiro na Amazônia trazem consequências diretas às condições materiais de existência das pessoas nessa região e, sob essa ótica, podemos compreender melhor a história de resistência do povo Gavião, especialmente nos processos de expansão do capital, a partir dos anos 1960, quando passam a sofrer mais intensamente os efeitos do contato sistemático ocasionado pelos reflexos do Programa de Integração da Amazônia (PIN).

O sudeste paraense está inserido na Amazônia brasileira, que representa uma das mais importantes fronteiras para os povos indígenas, e a Unifesspa está situada nesse território regional do cenário amazônico onde vivem diferentes etnias indígenas, envolvidas em intensa relação de conflito com os interesses do capital bem como com a sociedade nacional. Em 2010, tiveram início as políticas afirmativas para indígenas e quilombolas acessarem a universidade federal na região – nessa época a Unifesspa ainda não existia, tratava-se então de um *campus* da Universidade Federal do Pará (UFPA) – e a pesquisa da tese de doutorado que deu origem a este livro aconteceu entre 2016 e 2019.

Ciente de que a Unifesspa recebe *alunos* de diversas etnias em seus cursos de graduação e que não conseguiríamos sistematizar minimamente as singularidades históricas e cosmológicas dos *alunos* de todas as etnias para este trabalho, delimitamos nosso universo mais específico de pesquisa com os Gavião, considerando que nos primeiros nove anos de ação afirmativa o maior número de *graduandos* indígenas ali inseridos eram desse povo. Para efetivar as visitas nas aldeias, atemo-nos aos três grupos Timbira que foram reunidos na Terra Indígena Mãe Maria, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins.

Não desconsideramos que as demandas enfrentadas pelos *alunos* gavião apontadas neste trabalho são comuns aos demais *alunos* indígenas, porém com dificuldades específicas em cada uma delas. E temos, ainda, a compreensão de que se a pesquisa fosse feita com outro povo, outras demandas surgiriam, especialmente sobre os aspectos linguísticos, uma vez que os diferentes processos e tempo de contato com a língua portuguesa, por exemplo, refletem-se em maior ou menor facilidade de lidar com as práticas de linguagem na universidade.

A difícil relação dos povos indígenas com o âmbito acadêmico[10] não é uma particularidade apenas brasileira. Em toda a América Latina o dispositivo colonial, de forma heterogênea, se estabeleceu hierarquizando saberes. Nas discussões sobre a política acadêmica de acesso e permanência para indígenas – assim como para os quilombolas – no Brasil, o tema do acesso teve avanços, mas a questão da permanência pouco recebeu atenção e é o grande gargalo dessas ações afirmativas nas universidades.

Diante disso, visualizamos aqui o papel da língua nesses processos e percebemos que ela sustenta o pêndulo oscilante da presença-ausência que constitui o *aluno* indígena na universidade, pois as ausências corporificadas em sua presença são agenciadas pelo domínio de uma língua necessária para que sejam ouvidos e vistos. Por essas percepções em torno da diferença indígena, que é racial, dada a experiência da colonização e a colonialidade que perdura em nossas relações, é salutar questionarmos: quem pode falar na universidade? Para circular nesse espaço é exigida a norma padrão da língua, comumente na modalidade escrita, cujo domínio se relaciona ao recorte de classe social. Esse padrão se fundamentou nos usos linguísticos de pessoas privilegiadas – o que assenta

10 Quanto às relações de conflito/negociação entre indígenas e universidade e a pertinência de um diálogo intercultural, ver Lisbôa (2020a, 2020b) e Lisbôa e Neves (2019).

seu recorte em classe e raça privilegiadas – e, portanto, não representa a maioria da população, conforme questiona Bagno (2020, p. 15):

> Se está reconhecida, ao menos por algumas pessoas engajadas no debate normativo, a necessidade de elaboração de uma gramática de referência – inspirada, por sua vez, na delimitação de uma norma de referência –, a questão que imediatamente se apresenta é: quais seriam os critérios para que determinado uso linguístico seja (ou não) incluído nessa gramática, isto é, seja reconhecido (ou não) como elemento constitutivo da norma de referência?

Ou seja, a norma padrão da língua portuguesa no Brasil, como acontece, comumente, nos países com história de colonização, é uma norma linguística pautada não nos usos mais comuns da maioria da população, mas nos usos dos grupos hegemônicos, que estabeleceram ao longo da história a valorização de padrões fundamentados nos colonizadores pelas mais diversas ordens: língua, beleza, estética, cultura, gastronomia, religião, saberes etc.

Perceber tal fenômeno é salutar para se pensar as contradições imanentes ao estado e suas instituições, especialmente quando se tem na atualidade nas universidades federais mais de 50% de *graduandos* de famílias pobres. Dada também a recente implantação de políticas para acesso de indígenas e quilombolas, outra preocupação pertinente a tais normatividades institucionais em torno da língua é a consideração de *alunos* bilíngues ou multilíngues, seja porque têm assumidamente a língua indígena como primeira língua, seja por situações em que as relações diglóssicas[11] interferem no domínio do português como primeira língua.

11 Para Calvet (2002, p. 154), diglossia é quando ocorre o "uso de duas línguas ou de duas variedades linguísticas dentro de uma mesma comunidade linguística, cada uma detentora de um *status* social determinado, o que lhe garante um conjunto específico de usos". A relação diglóssica entre uma língua indígena e a língua portuguesa é um exemplo de como o processo colonial colocou em situação hierárquica essas duas línguas, tendo a língua europeia grande prestígio social, o que garante maiores condições de ser hegemônica nas práticas sociais dos falantes em relação à língua originária.

Sobre o trabalho de campo

A primeira vez que cheguei[12] à uma aldeia, na Terra Indígena Mãe Maria, em função da pesquisa que precedeu este livro, experimentei um sentimento de estranhamento diante da forma indígena de existir. Vi os homens no meio do pátio da aldeia realizando um ritual dedicado à colheita de milho que haviam feito. Impressionou-me a imponência dos corpos pintados com o grafismo do povo e a autoridade do cacique, que passou por mim segurando seu arco e flecha. Intrigou-me a carne "de caça" servida com farinha, e fiquei extremamente aguçada com os sons da língua gavião falada pelas mulheres mais velhas, que me analisavam desconfiadas, questionando aos mais novos (interpretação minha dada pelo contexto) o motivo da minha presença ali. A esposa do *aluno* indígena que me levou à aldeia resumiu a explicação em um simples "ela é a professora". Penso que ser professor(a) visitando uma aldeia já diz muito para eles sobre minha presença ali.

A importância do trabalho de campo se revela logo nessa primeira visita à aldeia e o aguçamento de meus sentidos nessas vivências foi imprescindível para minha interpelação como sujeita pesquisadora. Os deslocamentos possibilitados na aldeia, trouxeram-me uma compreensão mais ampla sobre o *aluno* gavião. Pude entender melhor o comportamento do *aluno* que, na universidade, é mencionado por professores sem ter considerada sua diferença em relação aos demais *alunos* da instituição; que tem sua existência colocada em suspeita e desprestígio na atualidade pela colonialidade que rege a sociedade e também as instituições. Nessa experiência, pude enxergar no *aluno* indígena o "sujeito fraturado" de que fala Mignolo (2003), o sujeito da diferença colonial.

> A diferença colonial [...] é o espaço onde os projetos globais são obrigados a adaptar-se, integra-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. Se a cosmologia ocidental é um ponto de referên-

12 A escrita deste livro é feita em primeira pessoa do plural porque entendemos este trabalho como resultado de um processo compartilhado. Por outro lado, em relação ao trabalho de campo e outros momentos específicos, a primeira pessoa do singular parece ser mais pertinente pelos efeitos da particularização dessas experiências.

> cia historicamente inevitável, as múltiplas confrontações de dois tipos de histórias locais desafiam dicotomias. (MIGNOLO, 2003, p. 10)

Ver os *alunos* apenas na universidade resulta em um olhar limitado, pois não acessa a contento as referências cosmológicas que eles e suas comunidades ainda hoje vivenciam de forma muito viva, posicionados nessa diferença colonial descrita por Mignolo. Essa diferença foi a motivadora do efeito de me sentir "deslocada", "inapropriada" na aldeia, pois, de repente, em menos de meia hora de vivência naquele espaço-tempo, pude perceber o quanto era diferente deles. Imagino que esta deva ser uma sensação muito semelhante à experienciada pelo *aluno* indígena quando chega à universidade.

Assim como conjecturo o que eles devem sentir no âmbito acadêmico, ao chegar à aldeia fui tomada pela insegurança. Cheguei levada pelo primeiro *aluno* indígena com quem tive contato na universidade para fins dessa pesquisa. Ele me apresentou sua aldeia, sua casa, sua esposa, filhos e seu pai, o cacique, guiando-me nesse novo universo cosmológico, onde não sabia como e se podia falar com o cacique naquele momento, com as demais pessoas presentes e até com o próprio *aluno* anfitrião, que me surpreendeu ao assumir outra postura dentro da aldeia, interpelado pelas funções de pai, esposo, filho do cacique etc. Não sabia bem como me comportar diante das mulheres mais jovens ou com as mais velhas. Não sabia onde sentar, se podia sentar, por onde poderia circular (se dentro ou fora da casa), qual linguagem utilizar, como me comportar diante das práticas alimentares e outras manifestações culturais. Nessa experiência, vi que minhas referências socioculturais pertinentes à organização social ocidental não eram as utilizadas ali.

Foi indo à aldeia que pude entender melhor as dificuldades relatadas pelos *alunos* para viver a universidade. Foi fazendo esse deslocamento espaço-tempo que seus relatos me fizeram sentido, um sentido inalcançável caso as entrevistas se limitassem ao espaço-tempo da universidade. Foi percebendo como as matrizes culturais Gavião estão vivas entre eles, foi admitindo a existência de condições outras, de vivências regidas por uma cosmovisão diferenciada, foi notando o funcionamento de um outro espaço-tempo, o da aldeia, que pude entender melhor o *aluno* na universidade. Essa experiência me fez compreender de forma mais verticalizada a imagem desses *alunos* indígenas por muitos professores e servidores descritos como: tímidos e acuados. O "estar lá" na Terra Indígena Mãe

Maria me fez ter uma noção mínima de como elas e eles se sentem tão inseguros no espaço da universidade, por que têm dificuldade de interagir com os demais entre outras implicações, além, especialmente, dos fatores raciais que perpassam as relações interpessoais no espaço acadêmico.

Foi vendo o quão diferentes somos deles ainda hoje, depois de meio milênio de colonização, que pude entender suas dificuldades para se "encaixar" no mundo ocidental acadêmico: porque são, simplesmente, "diferentes". Minha inscrição nessa, para mim, nova diferença colonial desconstruiu o que ainda restava de dúvidas sobre a existência indígena na atualidade. As dúvidas se transformaram em profunda admiração ao perceber o quanto mantêm vivas suas singularidades depois de tantos anos de violento contato com o mundo branco/ocidental.

Esse descolamento de olhar sobre o indígena, já na primeira ida à aldeia, foi o suficiente para ressignificar a palavra "resistência". Nessas vivências na Terra Indígena Mãe Maria alcancei o sentido heterotópico de que fala Foucault.[13] Fortaleceu-se ainda mais a compreensão da resistência indígena materializada em reconfigurações na forma de existir, não mais como os "índios" que seguem em nosso imaginário sobre o início da colonização, mas indígenas, com uma identidade étnica que lhes diferencia transversalmente dos "brancos".

Diante dessas percepções, evidencia-se porque desde a formulação dos esboços da pesquisa para este livro me foi imperativa a necessidade de diálogo entre a análise do discurso e a etnografia,[14] ainda que não tivesse encontrado muitas referências de como fazer uma análise do discurso, assumidamente na área da linguística, em diálogo com o trabalho de campo antropológico. Ao empreender esse diálogo, apesar das inseguranças de como encaminhá-lo, cada vez mais se fortaleceu sua importância para o desenvolvimento de interpretações mais profícuas no tocante à complexidade da existência desses *sujeitos*. Tal proposição também não causa espanto se considerarmos o caráter básico interdisciplinar do que se denomina "análise do discurso", uma ferramenta teórico-metodológica fundamentalmente interdisciplinar pela necessidade de mobilizar a história e

13 Ver seção "Terra Indígena Mãe Maria: uma heterotopia Gavião no sudeste paraense".

14 Sobre essa relação, está em processo de publicação o capítulo "Entre a etnografia e a análise do discurso: desafios epistemológicos e metodológicos para tratar identidades e diferenças amazônicas" que escrevi para o livro *Amazônia e(m) (dis)curso: educação, cultura e sociedade*, organizado pela professora Débora Massmann.

as dinâmicas sociopolíticas e econômicas nela envolvidas, que dá, assim, possibilidade de delinear os ordenamentos do discurso.

Os enunciados

Para os estudos discursivos foucaultianos, o enunciado não existe de forma independente, sem relação com um conjunto de outros enunciados que o localizam em um jogo de relações com o passado e com mobilizações para possibilidades de futuro. (FOUCAULT, 2014, p. 120) Outra percepção importante somada à compreensão dos enunciados dos *alunos* é a de tomá-los neste trabalho tanto como *corpus* de análise quanto como fonte/materialidade histórica, na perspectiva da história oral, considerando-a, conforme Portelli (1997), a versão dos fatos não contada nas fontes legitimadas de registros históricos. Para fazer frente à essa lacuna comum aos grupos de tradição oral, que por terem sido impedidos de dominar a escrita, especialmente na forma padrão, foram impedidos de contar a história a partir de seu ponto de vista, é que tem tomado expressão como fonte de pesquisas acadêmicas a história oral: "[...] as fontes orais dão-nos informações sobre o povo iletrado ou grupos sociais cuja história escrita é ou falha ou distorcida". (PORTELLI, 1997, p. 27) Nesse sentido é que entendemos os enunciados dos *alunos*, colocando-os num patamar de importância histórica, como narrativas dos homens infames da história, os que não encontram espaço nas narrativas oficiais.

Para o registro dos enunciados dos *alunos*, principal materialidade analisada, realizamos rodas de conversa com 23 *graduandos* gavião (em curso ou desistentes), considerando que dos 96 indígenas ingressantes na Unifesspa até 2016, 52 eram da etnia Gavião. Esses 23 *alunos* gavião pertencem aos Parkatêjê, Akrãtikatêjê e Kyikatêjê, levados para a Terra Indígena Mãe Maria pela Fundação Nacional do Índio (Funai), pós contato sistemático com a sociedade nacional. As rodas de conversas[15] aconteceram nas três aldeias, reunindo os *alunos* nelas residentes com a autorização também das respectivas lideranças, para dialogarmos sobre: Quais as principais dificuldades para permanecer na universidade?

15 Sobre o processo de realização das rodas de conversas, publiquei o artigo "Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade", na revista *História Oral*, v. 23, n. 1, p. 161-182, jan./jun. 2020.

Quais as implicações do fator étnico na vivência acadêmica? Qual o propósito de cursar a graduação? Optamos por não revelar os nomes desses *estudantes*, identificando-os com um código padrão, composto pela letra "A" para as mulheres e "O" para os homens quanto à identificação de gênero, acrescido de um número correspondente a cada um dos interlocutores, que foram ao todo 23, treze mulheres e dez homens.

Urgência de novas terminologias

O trabalho de doutoramento defendido em 2019, que deu origem à esta obra, evidenciou várias lacunas no plano da expressividade, seja quanto a conceitos epistemologicamente coerentes à compreensão do problema que envolve os *sujeitos* indígenas, seja pelos engessamentos coloniais da língua portuguesa.

No plano conceitual, a pesquisa possibilitou fundamentar os termos "dispositivo colonial e "governo da língua" (que vínhamos discutindo no âmbito do Grupo de Estudo Mediações Discursos e Sociedades Amazônicas – Gedai/UFPA), além ainda de defender os termos "língua como linha de força", "colonialidade linguística" a partir da relação entre língua e opressão racial (racismo linguístico), sofrida pelos *estudantes* indígenas: "Nisso se resume o que ocorre de forma transversal nas práticas de linguagem na academia, forçando esse aluno a violentas experiências de racismo, em que a língua tem papel central, além de veicular outros tipos de manifestação de opressão". (LISBÔA, 2019, p. 37) É importante destacar que Gonzales (1984) já fazia em seu tempo a problematização do racismo na língua e a partir do ano de 2019 o termo "racismo linguístico" começa a circular com mais regularidade para nomear o que a linguística comumente classificava até então como preconceito linguístico. "Racismo linguístico" é apresentado por Nascimento (2019) e Bagno (2020) problematiza as implicações disso para o estabelecimento da norma padrão. Tais percepções são melhor exploradas na seção "Português Indígena: o racismo linguístico com a língua gavião".

Já quanto aos engessamentos coloniais da língua portuguesa, outro ponto que confronto neste livro é a expressão de gênero na norma padrão da língua portuguesa quanto às (não) flexões que evidenciam a subordinação colonial, logo também patriarcal. Sobre isso tem se intensificado na sociedade tais pro-

blematizações por parte dos movimentos sociais, especialmente da comunidade LGBTQIA+. Com esse incômodo, fiz várias tentativas e exercícios para essa desconstrução linguística e o encontro com Kilomba (2019) me incentivou ainda mais a marcar a colonialidade e patriarcalismo presente na língua portuguesa. A significativa recorrência dos termos "*sujeito(s)*", "*aluno(s)*", "*discente(s)*" e "*graduando(s)*" neste livro merecem essa atenção, pois para menções de generalização são grafados unicamente no gênero masculino. Nesses casos, optei por grafá-los em itálico para destacar "a urgência de encontrar novas terminologias", como diz a escritora portuguesa Kilomba.

Apresentação do trabalho

A partir do conceito de "dispositivo" de Foucault, Deleuze (2005) propõe sua composição pelas linhas/curvas de visibilidade, enunciação, subjetivação e força. Inspirei-me nas linhas dos dispositivos, em diálogo com os estudos decoloniais, para estabelecer uma ferramenta teórico-metodológica pertinente à análise do funcionamento do dispositivo colonial na universidade, compartimentando a sistematização dos enunciados em apenas duas das linhas propostas por Deleuze: subjetividade e força, para visibilizar como a presença/ausência dos *alunos* indígenas na universidade se constitui com os movimentos dessas linhas/curvas do dispositivo, reafirmando-o, deslocando-o, reposicionando-o.

A Parte I, "Teorias, fundamentações e preâmbulos", aborda os conceitos basilares do trabalho e teorias com as quais dialogamos. Na Parte II apresentamos o arquivo, a memória, a história que remonta a subjetivação dos povos indígenas na universidade e no território onde historicamente vivem, pontuado algumas singularidades da cosmologia Gavião. A Parte III do trabalho chamamos de "Linha de subjetividade" e nela abordamos a história do presente dos *alunos*, contada por eles para expressar as nuances da vivência no território acadêmico, cujas práticas normativas são responsáveis por silenciar as diferenças desses *alunos*. Na Parte IV apresentamos a "linha de força" do dispositivo colonial no contexto estudado, a língua. Nesse último capítulo reunimos uma série de enunciados que traduzem as experiências com maior carga de racismo vividas pelos Gavião na universidade, materializado especialmente por conta da língua indígena. Durante a construção desta pesquisa, gradativamente, fomos compreen-

dendo que a "necropolítica linguística"[16] pela qual passou a língua timbira, como todas as línguas indígenas no Brasil, encontra um potente eco na universidade: o racismo linguístico.

16 Compreensão de que existem políticas de morte para línguas dos não falantes de uma língua oficial, como o português no Brasil: "[...] todos os crimes de genocídios linguísticos autorizados por um Estado que segrega e silencia os não-falantes de uma língua oficial, pois, o papel do Estado é importantíssimo para a implementação de uma política linguística de morte". (OLIVEIRA, C., 2018, p. 101)

Parte I. Teorias, fundamentações e preâmbulos

GENEALOGIA E O MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO NA ANÁLISE DO DISCURSO COM FOUCAULT[1]

Refletir sobre objetos de estudos vinculados às opressões de *sujeitos* subalternizados na América Latina pela colonização a partir dos estudos discursivos muitas vezes exige amarrações epistemológicas desconexas. O "dispositivo colonial" resulta dessa necessidade de um aparato teórico-metodológico que permita de forma mais coesa estudar as materialidades da colonialidade. Para tanto, faz-se necessário estabelecer as aproximações possíveis para tal elo, uma vez que, de fato, não é dada tal incursão.

Partindo das bases teóricas da Análise do Discurso – como não poderia ser diferente no fluxo comum da produção do conhecimento científico: partir de conhecimentos científicos pré-existentes –, passamos inevitavelmente pelos autores europeus, especialmente da França, onde os estudos discursivos se estabelecem. Entre esses, Foucault desponta como o autor com alguma possibilidade de dialogar com as premissas decoloniais, especialmente pela perspectiva genealógica do filósofo, conforme explicaremos a seguir. Por isso, tratamos nesta seção de explicar o funcionamento do método arqueogenealógico do autor, o qual tem sido direcionado para análises discursivas,[2] como a que fazemos neste trabalho.

Há muitos perigos ao se falar de "método" envolvendo um autor como Michel Foucault, cuja reflexão tem como marca preponderante o ato de evidenciar os contrassensos no estabelecimento de muros, barreiras em torno da

1 Sobre esse tema, arqueogenealogia na relação com o Dispositivo Colonial, ver: Lisbôa (2021a).

2 Tais incursões têm estabelecido a Análise do Discurso com Michel Foucault no Brasil e ganharam força nos últimos 20 anos com o Grupo de Estudos de Análise do Discurso (GEADA), dirigido pela professora Maria do Rosário Gregolin.

construção do conhecimento científico. Logo, é preciso situar a concepção de método empregada aqui, evidenciando, então, a forma como os enunciados são tratados nesta pesquisa. Seguindo a compreensão do discursivo na estreita relação com os demais acontecimentos sociais, chamamos a atenção para o papel da linguagem, do discurso nas/pelas lutas sociais, o que então o "método arqueogenealógico" nos permite fazer, situando-nos além das análises limitadas a frases, proposições ou atos de fala, como propõe o autor.

Nosso esforço é o de visibilizar enunciados inseridos em práticas discursivas que se filiam aos discursos/formações discursivas existentes em nossa sociedade, considerando que o universo discursivo não pode se desligar das conjunturas sociais em que nos inserimos, na condição de *sujeitos* latino-americanos que, mesmo situados no século XXI, são estruturados na experiência da colonização. Para pensar essa nossa inserção sócio-histórica, levamos em consideração a história não linear, evidenciando por meio da dispersão temporal-linear as emergências de acontecimentos não lineares e atemporais, regidos pelas condições de possibilidades históricas, pelas regras que se estabelecem em um determinado momento histórico por força da imbricação de fatores de diversas ordens: social, política, econômica etc.

A pesquisa e a análise das séries de enunciados que selecionamos, constituídas pelas vozes de *alunos* indígenas, permite-nos a aproximação com a história desses povos e das universidades brasileiras por meio da visibilização das descontinuidades e das recorrências sobre esta guerra de que são alvos. O apontamento de regularidades e dispersões na análise discursiva arqueogenealógica foucaultiana se contrapõe ao interesse no esforço expressivo do indivíduo ou no uso da língua como atividade racional. Ou seja, o discurso não é o que diz o *sujeito*, mas é o dito na relação com um conjunto de fatores da exterioridade, então se pode enxergar na dispersão do *sujeito* sua descontinuidade.

O esforço em estabelecer o dito para além da relação significante-significado, da ideia de proposição, frase ou representação, é olhá-lo como prática discursiva, sistemática; ou seja, enunciados que em determinado momento histórico – e, a partir da emergência, ao longo da história – formam os objetos, apoiando-se e retroalimentando uma formação discursiva. Ou seja, o discurso não se limita à língua, a um código linguístico. São manifestações da linguagem expressas nas mais diversas materialidades e que estabelecem relações sociais de disputa ou aliança com determinado discurso sobre um referente.

Assim, tomamos os enunciados deste livro, considerando-os nessa rede de memória, alocados em discursos ligados por um sistema de relações. É preciso, portanto, tratar o dito inscrito em práticas discursivas, circundado por questões sociais que precisam ser levadas em consideração como um acontecimento.

> O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. Considerando sob esse ângulo, o discurso não é nada além de um acontecimento como os outros, mesmo se, é claro, os acontecimentos discursivos têm, em relação aos outros acontecimentos, sua função específica. (FOUCAULT, 2006, p. 255)

A partir dessas definições em torno do discurso, é imperativo compreender que o pensador francês nos deixou três formas de abordar os enunciados: a arqueologia, a genealogia e a arqueogenealogia, sendo que esta última pode ser compreendida como a junção das duas primeiras, como a operacionalização de ambas a um só tempo. Podemos então dizer que, no nível arquegenealógico, o autor coloca seu arcabouço arqueológico a serviço de uma análise que visibiliza as relações do discurso com o poder, evidenciando a arqueologia e a genealogia como os dois pilares de sua proposta "arquegenealógica" de análise e reflexão. Ou seja, enquanto a arqueologia procura estabelecer a constituição dos saberes em articulação com as práticas sociais, busca responder à questão "como os saberes aparecem e se transformam?", a genealogia complementa o exercício arqueológico, sendo então um momento em que o pensamento foucaultiano busca o porquê dos saberes, entendendo-os como resultado dos embates entre saberes globalizantes e saberes sujeitados.

A arqueologia é o tipo de análise que empreende o uso de ferramentas conceituais em si, possibilitando ao analista de discurso uma retomada histórica

dos objetos na perspectiva do arquivo, enquanto conjunto de materialidades enunciativas que podem ser interpeladas quanto às condições sócio-históricas de sua emergência. Ou seja, o que a arqueologia "[...] quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas". (FOUCAULT, 2014, p. 201) Por outro lado, a arqueologia, como método para análise de enunciados de um arquivo em rede, não garante por si só que o analista empreenda reflexões na abordagem genealógica. Já esta compreende uma postura epistemológica de visibilizar os conflitos entre os saberes. Nessa conjuntura de produção de saberes com força de "verdade", a "genealogia" é apontada por Foucault (2010, p. 9) como a "[...] redescoberta exata das lutas e memória bruta dos embates [...]". Segundo ele, a genealogia seria então a luta dos saberes sujeitados pelo seu reconhecimento como saber válido contra a hierarquização do conhecimento, permitindo que

> [...] intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns [...]. Trata-se da insurreição dos saberes. (FOUCAULT, 2010a, p. 10)

Dessa forma, o autor adverte que o projeto genealógico não deve se incomodar tanto com os conteúdos ou métodos da ciência, mas sobretudo com os efeitos de poder e controle que se estabelecem na sociedade. E a operação desse controle acontece por meio do estabelecimento de verdades sobre o correto/normal e a anomalia, fundamentando normalizações na sociedade por meio do "saber-poder". Assim é que o amoldamento de normalidade nas sociedades pelas disciplinas dá condições ao surgimento da ideia foucaultiana de "sociedade de normalização".

O monopólio desse saber disciplinar e a circulação dos discursos produzidos a partir dele, com o intuito de se estabelecer como verdade, silenciam assim saberes Outros que poderiam implantar a dúvida e a falta de controle sobre os *sujeitos*. Nesse funcionamento sociodiscursivo, estabelece-se o discurso sobre os indígenas e sobre o povo negro neste país e a naturalização das condições de

negação e violência às quais são submetidos. Assim, o silenciamento dos discursos fortalecedores desses *sujeitos* é salutar nessa disputa justamente nesse sentido genealógico, para que os pleitos em prol da condição indígena e negra não ganhem força, visibilidade. Em função disso, beneficia-se o discurso colonial sobre o que é normal, legitimando as normatividades eurocêntricas como referência confiáveis, válidas e respeitáveis. Com tal encaminhamento, compreendo a genealogia neste trabalho como o que reivindica a equidade para os grupos racializados.[3]

Apesar de ter demonstrado essa diferença entre arqueologia e genealogia, tal atitude não passa de uma ação para facilitar a compreensão das noções, pois a relação entre elas é imbricada e não há uma fratura na descrição e na análise do trabalho do arqueogenealogista. Ao contrário, funcionam mutuamente nessa perspectiva téorico-metodológica. Nas palavras de Foucault (2010a, p. 11), seu fazer teórico-analítico-metodológico seria, então, o seguinte: "Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade".

Essas definições dadas até aqui sobre discurso e sobre o método arqueogenealógico nos permitem, portanto, fazer entender essa análise do discurso foucaultiana como metodologia de análise que trata dos discursos na relação com os acontecimentos históricos – sejam sociais, políticos, econômicos... – e com as estruturas de poder normalizadoras da sociedade. A partir de nosso lugar no campo da linguagem, para analisar e refletir sobre a presença de *graduandos* indígenas na universidade, a arqueogenealogia nos permite, como recomenda Gregolin (2015, p. 9), conceber que:

> Analisar as práticas discursivas para além de sua capacidade de designação e de referenciação significa, na proposta foucaultiana, reconhecer as articulações que os discursos estabelecem com os poderes na produção de verdades historicamente delimitadas. Significa, portanto, que o laço entre discurso e poder é inextricável e que a análise arquegenealógica deve enxergar as articulações que se estabelecem entre eles.

3 Uso o termo "racializados(as)" para efeitos de desnaturalização, uma vez que os povos negro e indígenas foram definidos como raça pelo olhar do europeu nos processos de colonização.

Assim, assumo os enunciados analisados ao longo desse trabalho relacionados a um arquivo que remonte historicamente à (não) relação dos indígenas com a universidade no presente, no passado e no futuro. O método arqueogenealógico de Foucault, então, possibilita reflexões na imbricação Sujeito x Linguagem x História, tão cara aos estudos do autor na busca por saber "quem somos nós hoje", assentando-se sobre a compreensão de que somos uma construção sócio-histórica. Ao longo desse percurso histórico, é salutar considerar o caráter não linear, as descontinuidades dos discursos. Sua descontinuidade ao logo da história por determinação das condições de possibilidades históricas.

A partir disso, é possível notar as curvas nas regularidades, os momentos na história em que os "esfarrapados do mundo", de Freire (1972), conseguem forçar o dispositivo colonial a fazer uma flexão; por outro lado, estão os movimentos do dispositivo para não ceder a esses tensionamentos. E o balançar desse pêndulo "ascendência/declínio" de opressão e conquistas dos povos racializados a partir das grandes navegações é uma questão fundamental para compreendermos a formação dos discursos, para compreender o que somos e as possiblidades de sermos ou de termos sido e não o fomos.

DISPOSITIVO COLONIAL[1]

O que foi exposto sobre o poder epistemológico do método arqueogenealógico se dá, especialmente, pela força política que a genealogia confere à arqueologia. Com isso, entendo que a genealogia é uma força central nas proposições de Foucault e é ela que essencialmente nos permite visualizar a possível relação entre as percepções de ideias foucaultianas com as dos estudos pós-coloniais ou decoloniais A seguir, discuto brevemente sobre a colonialidade, em seguida apresento tais possibilidades de aproximação entre ideais foucaultianos e os estudos decoloniais para, então, no tópico posterior, alinhar a discussão sobre o dispositivo colonial como a elaboração conceitual de convergência entre ambos.

Tal exercício também torna evidente a difícil tarefa de contornar fundamentações em autores europeus no desenvolvimento de uma análise discursiva, ainda que se assuma um olhar transversalmente decolonial como fazemos aqui, com o intuito de visibilizar relações de forças em contextos/recortes regidos pela colonialidade. Nesse sentido é que emergem nesta obra a necessidade de propor e definir conceitos como "colonialidade linguística", "governo da língua", "língua como linha de força" e o próprio "dispositivo colonial", como forma de expressar as ideias insurgentes, resultantes da pesquisa para este livro, evidenciando uma lacuna nos estudos linguísticos quanto à relação língua x raça, como também trataremos sobre o "racismo linguístico".

O que é colonialidade?

> *É a partir desta racialização moderno-colonial que se forjou a ideia de que os indígenas e negros por si mesmos não pensam; qualquer saber vem*

1 Sobre o conceito ver também: Lisbôa (2021a).

> *simplemente da prática da/com a natureza, assim classificado e nomeado como 'tradição' nunca como ciência ou conhecimento.*[2]
>
> (Catherine Walsh)

A experiência das ex-colônias europeias tem levado pensadores desses espaços a proporem, sobretudo a partir dos anos 1960, uma tomada de consciência sobre as condições de opressão pautadas por uma hierarquização racial, com papel de sustentar a colonialidade. Nessa trama teórica, são referências fundamentais o peruano Aníbal Quijano e o argentino Walter de Mignolo, além de outros(as) autores(as), como Gayatri Spivak e Catherine Walsh. Nessa conjuntura dos que anunciaram as primeiras reflexões decoloniais precisamos apontar ainda Albert Memmi (*Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*, 1947), Aimé Césaire (*Discurso sobre o colonialismo*, 1950), Frantz Fanon (*Os condenados da terra*, 1961) e Edward Said (*Orientalismo*, 1978), frequentemente citados como marcos para a construção dos estudos pós-coloniais. Vêm depois deles uma leva de estudiosos preocupados em assumir a postura de evidenciar a percepção das relações de poder pela experiência da colonização.

Com preocupações bem semelhantes, *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1972), circulou nos anos de 1970 com grande impacto internacionalmente, menos no Brasil, por ter sido escrito durante o exílio do autor. As proposições freirianas sobre os "esfarrapados do mundo" e a condição de subalternização de grande parte das populações colonizadas são bastante significativas e certamente contribuíram aos ideais pós-coloniais em construção naquele período.

Esse novo exercício de problematizar as relações de poder estabelecidas a partir da colonização não se limita à compreensão das regiões colonizadas, mas surge como uma nova forma de explicar o sistema mundial de poder, ou sistema-mundo, para dialogar com Wallerstein (2007). A partir das Grandes Navegações e do espraiamento dessas percepções eurocêntricas com a globalização, a capacidade de refinamento do capitalismo passa, então, a absorver o fator racial, à

2 Tradução nossa do original: "*Es a partir de esta racialización moderno-colonial que se forjó la idea de que los indios y negros por sí mismos no piensan; cualquier saber viene simplemente de la práctica de/con la naturaleza, así clasificado y nombrado como 'tradición' nunca como ciencia o conocimiento*". *(WALSH, 2007, p. 105)*

medida que se expande nas fronteiras e se estabelece como um sistema mundial de divisão racial do trabalho.

> Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou 'Ocidente', foi 'Oriente'. Não os 'índios' da América, tampouco os 'negros' da África. Estes eram simplesmente 'primitivos'. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. (QUIJANO, 2005, p. 122)

Em se tratando dessa nova proposta de problematização das relações de poder no mundo, não podemos apontar uma única matriz teórica fundamentadora para todos os autores nela assentados, pois trata-se de um movimento composto por uma "[...] variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade". (COSTA, 2006, p. 117)

A reivindicação dos estudos pós-coloniais de validação de outras existências é um papel fundamental para alcançar a decolonialidade, possível apenas, segundo Quijano (1999), pela decolonização intelectual. É preciso, portanto, entender a decolonialidade como o projeto tomado em contraposição a esse sistema hierárquico, contra a colonialidade. Trata-se, conforme Walsh (2013, p. 25, tradução nossa), de "[...] posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual se pode identificar, visibilizar e estimular 'lugares' de exterioridade e construções alter-(n)ativas".[3]

---

3 Do original: "[...] *posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar 'lugares' de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas*".

Com essa percepção, a prática universalista, hegemônica e eurocêntrica é manifestação da colonialidade do "ser", do "saber" e do "poder", e é necessária a desnaturalização do *status* de verdade a uma única racionalidade, que busca um padrão de normalização do gênero, da raça, da sexualidade e da classe em detrimento de outras formas de existir. Formas estabelecidas há bem mais tempo do que o padrão eurocêntrico (homem, branco, hétero e aliado à rede discursiva elitista), estruturado e propagado pelo pensamento colonial.

Afastamentos e encontros entre decolonialidade e preceitos foucaultianos no dispositivo colonial

Tenho nesta seção a preocupação de fundamentar os entrelaçamentos entre "colonialidade" e a ideia foucaultiana de "dispositivo" para a proposição do "dispositivo colonial". Naturalmente, a junção desses dois termos causa estranhamentos óbvios, primeiramente pelo fato de os estudos pós-coloniais buscarem uma prática intelectual autônoma e anunciarem fundamentalmente uma crítica à relação que o pensamento eurocêntrico estabeleceu com os demais vinculados aos povos colonizados. Sobre esse aspecto, atribuo as pertinências para o estabelecimento do termo "dispositivo colonial", mostrando justamente possibilidades de laços nessa proposição, evidenciando, por exemplo, que a ideia foucaultiana de "genealogia" é embrionária nessas amarrações.

A hierarquização das raças

Os estudos que têm como fundamento a compreensão da "colonialidade" como herança da colonização pautam-se na "raça" como o fator ma(o)triz para as opressões estabelecidas em nossa sociedade. Diante disso, é necessário entender a colonização dentro de um limite temporal, superado com o surgimento da República, e a colonialidade como os delineamentos sociais enraizados pela experiência da colonização. A colonialidade molda até os tempos atuais um sistema fomentador do padrão eurocêntrico em funcionamento na sociedade, o qual, segundo Quijano (2005, p. 118), "[...] demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero".

Sobre as especificidades raciais da colonialidade, o autor afirma:

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram [...] à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Mignolo (2003, p. 46) também nos ajuda a balizar essa percepção da raça na colonialidade: "[...] as relações étnico-raciais (como sugeri) foram cruciais para o estabelecimento de relações de classe estruturadas em função do trabalho, da exploração dos ameríndios e do crescente tráfico de escravos originários da África subsaariana". Logo, pensar a sociedade brasileira e seus extratos de desigualdade na atualidade é uma tarefa que envolve primordialmente o fator racial. Temos, afinal, uma continuidade do processo colonial, que envolve o estabelecimento da raça como mecanismo de desumanização do negro e do indígena como justificativa para contínua exploração, escravidão e extermínio desses corpos.

Essa estratégia de desumanização também funcionou como uma justificativa para a igreja católica, cujas premissas condenam a escravização de um igual, um irmão, um cristão. Daí a busca, em territórios longínquos, por diferenças fenotípicas entre colonizador e povos dominados que pudessem servir como "justificativa" para a desumanização dos colonizados, apresentadas como diferenças física, mental, cultural e epistemologicamente inferiores. Assim, o não europeu passa a ser sinônimo de não humano, logo, passível de ser escravizado.

> [...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no

> modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Nesse ponto, faz-se necessário lembrar a proposição de Fanon (2008) de devolver a condição de homens e mulheres às pessoas racializadas pela colonização; o pensador defende ser a decolonização o processo com potencial para isso: quanto mais decolonizada a sociedade, mais as pessoas racializadas se afastam da condição de "coisa" e retomam sua humanidade. Nisso também Freire (1972, p. 38) acreditava: "[...] enquanto a violência dos opressores impede os oprimidos de ser plenamente humanos, a reação deles a essa violência funda-se no desejo de buscar o direito de ser humano".

Com isso, é fundamental desnaturalizar a ideia de que negro e indígena são raças, quando na verdade tratam-se de classificações para hierarquizar racialmente esses povos e enquanto seres racializados passam a compor a outridade da humanidade, cuja única forma de materialização seria o corpo branco, legitimando a eliminação física e simbólica dos povos originários, africanos escravizados e seus descendentes até a sociedade atual. Ou seja, quando apontamos essas estratégias de desumanização sobre os indígenas e africanos no processo de colonização não nos referimos apenas a esse tempo longínquo, mas também à atualidade, com novas e refinadas ferramentas de opressão do dispositivo colonial. Nessa construção não se descarta, obviamente, que as formas mais explícitas e vorazes de eliminação continuem ocorrendo atualmente, bem como também não podemos desconsiderar ações não tão visíveis mas extremamente eficazes para a manutenção do *status quo* dessa hierarquia, como opera o discurso de que existe uma harmonia entre as raças no Brasil, ou seja, o "mito da democracia racial".

> Os herdeiros de Ananse – movimento negro – haverão de empreender muitos esforços, pois como vimos seu antagonista é muito astucioso, capaz de refazer a cada momento, visando a ludibriar [...] Uma característica do 'mito da democracia racial' é que ele impõe a todas as pessoas nascidas no Brasil, mesmo racialmente diferentes, que elas se enquadram na narrativa da brasilidade esquecendo suas histórias, suas experiências e realidades. Este é o lado autoritário e prepotente do 'mito da democracia racial', *persona* (máscara) do racismo, devi-

> damente tramada pela elite branca brasileira. É necessário dizer que o 'mito' se fundamenta em dois suportes indissociáveis: a ideologia da mestiçagem e o branqueamento. Suportes que o alicerçam, a fim de que ele, o 'mito' atinja sua plenitude. (DEUS, 2008, p. 82-84, grifo do autor)

Com a presença indígena e do povo negro na universidade nos últimos anos, tais formas de hierarquização e exclusão racial são muito latentes nas práticas cotidianas nesse espaço. Essas existências Outras no espaço acadêmico colocam em xeque e explicitam o racismo institucional, constrangendo as instituições públicas e os *sujeitos* que as constituem pela exclusão racial enraizada em sua estrutura.

> O5: *E aí fui caçando meio de mostrar minha capacidade para ele, de passar confiança do professor e dos meus colegas mesmo, porque eles não me aceitaram no grupo por saber da minha cultura, que sou indígena, que eu sou diferente mesmo.*[4]

O enunciado do *aluno* relata suas vivências de racismo não velado na sala de aula, tanto por parte de professores quanto dos demais *alunos*, chamando a atenção para o quão solitária é essa luta. Isso, por um lado, deixa à vontade os racistas para colocarem em prática suas ações de violência e, por outro, inibe a vítima de reação nesse território que não é o dele e onde está só na sala de aula, longe de sua comunidade ou mesmo de outros *alunos* indígenas.

Se hoje esquecemos nosso passado de existência de milhares de línguas e sociedades originárias do território chamado "brasileiro" pelos europeus, e se não valorizamos os conhecimentos e formas de ver o mundo dos povos indígenas e africanos, isso é efeito do processo de animalização pelo qual passamos para justificar a escravidão e o controle sobre esses povos e seus territórios.

> Os índios são vistos como sociedades dependentes, como se ainda fossem considerados, se não juridicamente, ao menos na prática po-

4 Como já foi explicado na Introdução, os enunciados dos *alunos* gavião transcritos ao longo do livro foram produzidos em rodas de conversa e optamos por não revelar os nomes desses *estudantes*, identificando-*os* com um código padrão, composto pela letra "A" para as mulheres e "O" para os homens quanto à identificação de gênero, acrescido de um número correspondente a cada um dos interlocutores.

> lítica, 'relativamente capazes', como culturas folclóricas e limitadas e como sociedades políticas inviáveis [...] nunca nenhum desses novos países deixou de tratar os índios como inferiores, se não individualmente, socialmente. (GOMES, 2017, p. 123)

Como afirma Nogueira (1999, p. 42),

> [...] todos identificados entre si e pela exterioridade social como não-indivíduos sociais porque 'coisas', 'peças', 'mercadorias' possuídas por aqueles que, estes sim, eram indivíduos na sociedade. A instituição da escravidão construiu, para os negros, a representação segundo a qual eram seres que, pela sua 'carência de humanização' (porque portadores de um corpo negro, que expressava uma 'diferença biológica'), inscreviam-se na escala biológica num ponto que os aproximava dos animais e coisas.

Dessa forma, a divisão e classificação do mundo pela raça foi o grande "achado" europeu para legitimar a dominação de outros territórios e a exploração de outros povos, para enriquecer e ampliar seu poder de dominação. Fanon (2008, p. 90) já afirmava que quem criou a inferioridade racial – do índio, do negro, do judeu – foi o europeu, e que racismo e colonialismo andam juntos.

> "Isto significa, por exemplo, que os negros são construídos como negros [indígenas como indígenas]. Em outras palavras, não haveria razão para as pessoas na África, na Austrália ou em outras áreas do Pacífico Sul pensarem sobre si mesmas em termos raciais [se não fosse a colonização]". (FANON, 2008, p. 15)

Dessa forma, o colonial/moderno foi viabilizado pela classificação social mundial em raças e a colonização da América ganha notoriedade nesse projeto. A raça é o critério fundamental para classificação social eurocentrada da humanidade, estabelecendo por meio disso um padrão mundial de poder, reproduzido pelas hegemonias locais ao redor do mundo para manutenção do controle da subjetividade, da cultura, da estética, dos saberes e, sobretudo, à serviço das políticas econômicas neoliberais de reprodução da vida.

Apontamos ao longo dessa seção o racismo como ideia fundante do pensamento decolonial e a partir disso façamos agora o exercício de acenar elos entre os autores decoloniais e Foucault. Para começar, tomemos essa convergência nas próprias palavras do autor que também formulou questões sobre a relação do racismo com a colonização, pese que não tenha se direcionado a contextos fora da Europa.

> O racismo vai se desenvolver *primo* com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador. Quando for preciso matar pessoas, matar populações, matar civilizações, como se poderá fazê-lo, se se funcionar no modo do biopoder? Através dos termos do evolucionismo, mediante um racismo [...]. Em linhas gerais, o racismo, acho eu, assegura a função de morte na economia do biopoder [...]. (FOUCAULT, 2010a, p. 307-310, grifo do autor)

Nesse quadro desenhado por Foucault temos a relação entre raça e a força colonizadora, noção que rege os estudos em torno da colonialidade como já foi demonstrado. Outro exemplo dessa possibilidade de aproximação entre Foucault e os estudos decoloniais foi dado pelo próprio Mbembe (1999, 2013), autor reconhecidamente decolonial, ao defender o conceito "necropolítica"[5] influenciado nessa construção pelas considerações que fez Foucault sobre os governos e o poder de gerir a vida e a morte das populações, e sobre o racismo intercorrendo essa governamentalidade. Além disso, Mignolo (2003, p. 16, grifo nosso) assume de forma direta inspiração no autor.

> O que me chamou a atenção, entretanto, foram os entusiásticos partidários e mediadores do pensamento da Europa Ocidental, Derrida, Lacan, *Foucault*, da Escola de Frankfurt, de Raymond Williams. Isso pareceu-me um exemplo muito sugestivo para compreensão da colonialidade do poder e do conhecimento na América Latina, onde a Europa ainda mantém sua posição epistemológica hegemônica.

5 "[...] propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de 'mundos de morte', formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de 'mortos-vivos' [...]. Sob o necropoder, as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, martírio e liberdade desaparecem". (MBEMBE, 2016, p. 146)

Na mesma obra, o autor ainda reforça que, para analisar o sistema moderno, recorreu, como referência, "[...] em primeiro lugar, a *Foucault* e, em segundo, a Karl Marx e Antonio Gramsci". Mais ainda, para elaborar a ideia de "pensamento liminar" ele também afirma ter dialogado "[...] com a noção de 'insurreição dos saberes subjugados' de *Foucault* [...]. O elo entre a noção de saberes subjugados de *Foucault* e de saberes subalternos de Darcy Ribeiro permite-me recolocar o dilema do universal/particular através da diferença colonial". (MIGNOLO, 2003, p. 42-44, grifo nosso) E não apenas Mignolo tem essa inspiração nos estudos foucaultianos, mas, como afirma Costa (2006, p. 118, grifo nosso), toda a corrente de pensamento pós-coloniais:

> Não obstante, não é difícil reconhecer a relação próxima entre os estudos pós-coloniais e pelo menos três correntes ou escolas contemporâneas. A primeira é o pós-estruturalismo e, sobretudo, os trabalhos de Derrida e *Foucault*, com quem os estudos pós-coloniais aprenderam a reconhecer o caráter discursivo do social.

Evidenciar esse elo é importante para justificar a proposição do conceito "dispositivo colonial", apontando sustentações ainda não formuladas para a junção entre colonialidade e dispositivo nesse conceito. Assim, nossa escolha teórica pelas contribuições de Michel Foucault sobre genealogia e dispositivo em diálogo com o pensamento decolonial se reforça pelo entendimento de que a explicação para as relações de opressão existentes, especialmente para os indígenas enquanto sociedades nativas, é uma discussão que envolve primordialmente o fator racial. Assim, o tratamento do indígena e do negro, sobre os quais desembocam as ações e efeitos do sistema colonial e sua permanência por meio da colonialidade silenciadora das outridades, é efeito do dispositivo colonial com suas variadas formas de manifestação pelo dito e não-dito.

A hierarquização do saber

Ao passo que a colonização dos territórios, a partir das Grandes Navegações, é um marco para refletir sobre as hierarquizações raciais mundialmente estabelecidas, um ponto-chave apontado pelos autores decoloniais nesse processo está na crítica ao que se estabeleceu como "centro" na produção do conhecimento

científico, assentado numa racionalidade monocultural eurocêntrica: "[...] de acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus". (QUIJANO, 2005, p. 122) E com o fim da colonização, manteve-se nas práticas sociais ao longo da história a colonialidade, perpetuando a racionalidade eurocêntrica como única, em detrimento do apagamento das epistemes indígenas e africanas.

Tal divisão tem o papel de atribuir, desde a Idade Média, efeitos de poder, empregando o saber como instrumento para viabilizar o controle social. Este seria então o resultado do projeto de hierarquização, sob o qual são subjugadas as sociedades indígenas nos países da América Latina e os africanos sequestrados para escravidão no território brasileiro.

A hierarquização dos saberes no Ocidente reflete a hierarquização dos povos subjugados na colonização. Com isso, não apenas imprime-se aos *sujeitos* um lugar de inferioridade, mas também se delega desprestígio aos saberes em que fundamentam suas existências, onde a língua tem centralidade, e assim temos um movimento que se retroalimenta.

Pensar as condições dos negros e indígenas nas universidades brasileiras não passa ao largo desses embates racistas que historicamente hierarquizam seus corpos e seus saberes, como evidencia o *aluno* indígena gavião, consciente dos efeitos de sua presença na universidade e da necessidade de enfrentamento:

> A4: *Para muitos... acham que eu não mereço isso aqui. Mas todo dia na universidade é dia de reconquistar algum espaço, né? De mostrar que a gente tem essa capacidade e conseguir.*

O *aluno* assume a luta contínua, pois "todo dia é dia de mostrar" que é capaz de ocupar os espaços duramente conquistados pelo movimento indígena, reconhecendo a universidade como um território de batalha, onde se precisa conquistar direito e respeito cotidianamente, assim como acontece na sociedade como um todo, posto que a universidade é um microcosmo da realidade social. E o que deve ser conquistado refere-se tanto ao direito de pertencer a espaços de produção de conhecimentos científicos quanto ao respeito à sua racionalidade como indígena e sua língua.

Em *O pensamento selvagem*, Lévi-Strauss (1989) coloca em xeque uma premissa da ciência moderna de que existiria uma inaptidão dos povos "primitivos"

para o pensamento abstrato. O autor desenvolve a discussão de que o recorte conceitual, que é linguístico, sobre o mundo varia de sociedade para sociedade, e as coisas nomeadas num determinado grupo não são evidência de capacidade intelectual, mas de interesses diferentes sobre o mundo, das relações que as pessoas estabelecem com as coisas. Sobre essas diferenças na forma de conhecer o mundo, o autor propõe dois modos de pensamento científico. Um seria mais ligado à percepção, à imaginação, ao sensível com o homem integrando a natureza: "A ciência do concreto"; e o segundo se dá pelo posicionamento do homem deslocado da natureza, regido pela lógica da dominação: a ciência moderna.

Latour (2013) é outro autor que nos permite evidenciar o jogo de disputas estabelecido pelo conhecimento ocidental , apontando a Ciência Moderna como marco para a divisão dos temas estudados em disciplinas puras, contrapondo-se à outras formas tradicionais de pensar: "Nossas pobres redes são como os curdos anexados pelos iranianos, iraquianos e turcos que, uma vez caída a noite, atravessam as fronteiras, casam-se entre eles e sonham com uma pátria comum a ser extraída dos três países que os desmembram". (LATOUR, 2013, p. 11-12) Santos (1987) também discute os choques epistemológicos entre o conhecimento científico e o tradicional como condição imanente à racionalidade ocidental.

É importante considerar ainda o efeito dos estabelecimentos dessas "verdades" não apenas para fins de produção do conhecimento em si, mas também na construção de nossas subjetividades, reforçando a perspectiva europeia como padrão, e no estabelecimento de nossos gostos, no que agregamos o valor de "belo/bom/desejável" e no que relegamos como negativo/indesejado.

Para o entendimento de todas essas definições em torno da hierarquização, tanto das raças quanto dos saberes pela colonialidade do poder, é imprescindível compreender o papel fundamental do discurso, já que ocorre nele e por ele a viabilização de tais construções, circulações, repercuções e reproduções. A partir do pensamento foucaultiano, Gregolin (2015, p. 9) nos convida a interpelar a "[...] racionalidade das práticas sociais que nos subjetivaram pelos seus efeitos e nos objetivaram pelas suas tecnologias". Nesse curso, a autora destaca que "[...] a genealogia da ética busca problematizar as práticas de si e os processos de subjetivação que ligam o sujeito à verdade".

A noção "saber-poder", entre as ferramentas teórico-filosóficas formuladas por Michel Foucault, tem grande potencialidade para compreensão de como a racionalidade eurocêntrica tornou-se única, hegemonicamente legitimada ao

longo da história da América Latina em detrimento do apagamento dos povos indígenas e africanos. Nessa construção, a noção "saber-poder" está imbricada à ideia de "genealogia", conforme discutimos na seção anterior, por meio da qual Foucault (2010b) expressa a hierarquização dos saberes no Ocidente.

Ao refletir sobre a genealogia e seu poder de refinamento dado ao método arqueogenealógico, o que fizemos no capítulo anterior, as ideias foucaultianas "saber-poder" e "genealogia" nos levam inevitavelmente a querer aproximá-las à noção de colonialidade do saber, cunhada por Quijano (1999). Nas palavras de Walsh (2007, p. 104, tradução nossa), "[...] a colonialidade do saber [...] não só estabeleceu o eurocentrismo como a única perspectiva do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, descartou [...] a produção intelectual indígena e afro como 'conhecimento' e, consequentemente, sua capacidade intelectual".[6] Os estudos pós-coloniais enxergam esse regime de valorização ocidental a partir da colonização e do estabelecimento da modernidade, com reflexos nas práticas sociais até a atualidade. A proposta genealógica de Michel Foucault também traduz as lutas entre os saberes globalizantes e os subalternizados. Ambos enxergam um regime de valorização de saberes e epistemologias de povos/grupos dominantes em detrimento de formas Outras de explicar a realidade, por estas escaparem de um universal abstrato e marcarem determinada particularidade que aciona uma gramática social outra, capaz de acionar processos de significação que fogem da lógica de pensamento ocidental e da história linear ocidental.

Diante disso, reforça-se, portanto, o que afirmamos sobre o intuito de notarmos a aproximação existente entre Foucault e pós-coloniais, evidenciando, então, o entrelaçamento anunciado entre as duas perspectivas no conceito dispositivo colonial.

O que é o dispositivo e o deslocamento para o "dispositivo colonial"?

À luz do que Michel Foucault chamou de "dispositivo", é possível compreender como se materializam as relações de poder nos diversos âmbitos da sociedade,

6 Do original: "[...] *la colonialidad del saber que no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó [...] la producción intelectual indígena y afro como 'conocimiento' y, consecuentemente, su capacidad intelectual*".

responsável por estabelecer e manter as "verdades" necessárias à sustentação dessas estruturas de poder. Destaco que o leitor deve desnaturalizar a ideia de dispositivo como sinônimo de instrumentos ou ferramentas do poder. Ao contrário, o dispositivo é que engloba esse conjunto de materialidades do poder. Gregolin (2015, p. 10) nos chama atenção para o fato de que, apesar de Foucault nunca ter discutido propriamente o conceito "dispositivo" em nenhum livro, ele deu uma definição numa entrevista concedida em 1977, quando afirmou ser o dispositivo um

> Conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1999, p. 364)

O conceito é tratado pelo autor como uma ideia operacional para analisar o poder nas relações sociais, no funcionamento das instituições, leis etc., nas mais variadas formas de se exercer, administrar o controle social, já que sempre está inscrito num jogo de poder: "É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles". (FOUCAULT, 1999, p. 146) Gregolin (2015, p. 10) explica que:

> O desenvolvimento desse conceito imprimiu novidades ao mesmo tempo teóricas, metodológicas e políticas às discussões clássicas sobre o poder: isso se deve, principalmente, pelo fato de que na base da ação dos dispositivos não se encontram a repressão ou a ideologia – como propõe a teoria marxista althusseriana, por exemplo – mas a normalização e a disciplina.

Gregolin (2015), ao tratar do "dispositivo escolar", desenvolve um importante papel, tanto para explicar o conceito de dispositivo de Foucault, quanto para refinar nosso olhar metodológico para aplicação na análise de discursos. Neves (2015), por sua vez, reconhecendo a grande diferença entre a realidade do louco e do proletariado na Europa pensada por Foucault e a condição do negro e do

indígena na América Latina, defende o uso do dispositivo como ferramenta para também compreender as heranças coloniais na sociedade brasileira.

> Este grande dispositivo, o sistema colonial, engloba o poder colonial das metrópoles europeias e a colonialidade, que representa sua atualização, com seus diferentes matizes, prossegue nas histórias das sociedades amazônicas e em muitas outras histórias da América Latina. (NEVES, 2015, p. 31)

No presente livro (bem como defendi no meu doutoramento), faço o trabalho de fundamentar o conceito "dispositivo colonial", conforme foi desenvolvido na seção "Afastamentos e encontros entre decolonialidade e preceitos foucaultianos no dispositivo colonial". A seguir, dando sequência a esse intuito, traço caminhos terminológicas sobre a ideia "dispositivo".

Sobre o termo "dispositivo", dentro da teoria filosófica a partir de Agamben (2005), é possível traçar amarrações do conceito foucaultiano com Hegel e um contexto histórico mais amplo, inclusive na perspectiva religiosa. Pela notória aproximação de Foucault com Hegel, o autor italiano defende que este inspirou o primeiro com suas ideias sobre a "positividade" da religião cristã, que "[...] compreende o conjunto das crenças, das regras e dos ritos que em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico são impostos aos indivíduos pelo exterior". (AGAMBEN, 2005, p. 10)

A contribuição de Agamben para a compreensão do conceito de dispositivo inserido numa procedência teológica é de que ele teria relação com o termo "oikonomia" ("economia", que em grego tem o sentido de gestão), sendo este uma das facetas divinas da administração, o governo do mundo. Assim, oikonomia se desenvolveria no âmbito teológico como um cerne para a ideia de "positividade" de Hegel bem como, posteriormente, para a ideia de "dispositivo" de Foucault.

A "positividade" de Hegel está para o "dispositivo" de Foucault no sentido fundamental que rege esses conceitos: o de admitir a existência de um conjunto de processos materializados em instituições e regras que sustentam relações de poder. Nessa aproximação é que Agamben (2005) defende tanto a impossibilidade de Foucault desconhecer tal proposição hegeliana quanto ter o filósofo francês desenvolvido o conceito de "dispositivo" a partir dela, já que toda a significação dada por Hegel ao termo "positividade" – ritos, instituições e regras

impostas pela exterioridade aos indivíduos e absorção nos sistemas de práticas dos *sujeitos* – é o que aparece como "dispositivo" nas falas sumárias de Michel Foucault.

Por outro lado, o autor destaca que é possível notar nas formulações de Foucault uma diferença importante do modo hegeliano de pensar a "positividade" na reconciliação entre dois elementos ou enfatizar o conflito entre eles: "Trata-se para ele [Foucault] antes de investigar os modos concretos em que as positividades (ou os 'dispositivos') atuam nas relações, nos mecanismos e nos 'jogos' de poder". (AGAMBEN, 2005, p. 11)

Para compreender o conflito de forças no dispositivo, destaco a importância da influência genealógica sobre os "sujeitos infames",[7] nos termos de Foucault. Entendo que tal influência tem o potencial de levar grupos minoritários a lutarem por fissuras nas estruturas de poder e ambicionar novos ordenamentos menos desiguais no dispositivo. Nesse sentido, o dispositivo colonial fomenta a sustentação da colonialidade (do poder, do saber e do ser) na sociedade, enraizando normatividades raciais excludentes nas mais diversas concepções, como no sensível, no conhecimento, na estética, na cultura e no corpo – o corpo não europeu, como o negro e o indígena. Por outro lado, o dispositivo também provoca produção de subjetividade nos *sujeitos*, que são as reações às manifestações desse poder hegemônico.

A operacionalização do dispositivo colonial acontece, então, nas engrenagens do funcionamento estrutural da sociedade, tais como: leis, instituições estatais e religiosas, monumentos, políticas públicas/ações governamentais, produções midiáticas etc. Todas se retroalimentando com proposições de normalização de um padrão eurocêntrico. Se o dispositivo foucaultiano está no dito e no não dito, como afirma o próprio filósofo, o dispositivo colonial também deve ser entendido como a materialização de forças, responsáveis por manter a sustentação da colonialidade, mas que também respondem às produções de subjetividade dos *sujeitos*. O dispositivo colonial, nessa conjuntura, não pode então ser visto como mais um elemento que nos constitui como sociedade, mas deve ser pensado como o molde da colonialidade, como a estrutura que comporta e reproduz a colonialidade desde as materialidades institucionais do poder até as questões mais subjetivas de definição dos gostos e desejos.

7 Termo utilizado por Michel Foucault, no texto "A vida dos homens infames", para se referir às vidas que não têm lugar na história.

Tais reflexões em torno do dispositivo colonial não podem ser alheias aos efeitos de um padrão eurocêntrico mundialmente espraiado desde a colonização e reforçado pelo advento da globalização. Conta-se, ainda, com o potencial do capitalismo para o aprofundamento desse padrão para além do racismo, somando também o heterossexismo, o machismo e a exclusão das camadas mais pobres e de povos/grupos que propõem outros projetos de sociedade, não alinhados com o ideal liberal capitalista.

As linhas/curvas do dispositivo

> *O mundo muda, mas também dá voltas. Ninguém pode esperar que a ascensão indígena no panorama político cultural brasileiro seja uma curva firmemente ascendente. Só esperamos que não seja por muito tempo declinante.*
>
> (Mércio Gomes)

A partir da definição de Foucault de que o dispositivo é uma rede que se pode estabelecer entre elementos ditos e não ditos, Deleuze (1996) se dedica ao conceito de dispositivo propondo que este é constituído por quatro linhas/curvas, nomeadas de "visibilidade", "enunciabilidade", "subjetivação" e "força". Cada uma delas tem um papel de atuação no funcionamento dos dispositivos de poder, arranjando-se dentro deles em permanente flexão, de acordo com as condições de possibilidades históricas.

Ao depararmo-nos com a continuidade/alargamento das reflexões sobre o conceito de dispositivo foucaultiano feita por Deleuze, notamos uma força eurística latente para a análise do discurso com Foucault, servindo de ferramenta operacional nas pesquisas que relacionam os discursos às relações de poder. Com essa compreensão é que adotamos as linhas deleuzianas propostas para o dispositivo de Foucault como base para estruturar este trabalho, de forma que mais adiante dividimos a Parte III e a Parte IV deste livro utilizando as linhas de subjetividade e força no dispositivo colonial, para analisar a relação entre a universidade e os *sujeitos* indígenas.

Para isso é importante não admitirmos as linhas do dispositivo numa perspectiva homogênea e linear, mas assentadas na premissa foucaultiana de des-

continuidade. Dessa forma, observar um dispositivo requer um olhar dinâmico sobre essas linhas para perceber seus concomitantes percursos não lineares e sempre em processo, em movimento, considerando nessa análise que "[...] desenredar as linhas de um dispositivo é construir mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas". (DELEUZE, 1996, p. 83)

A descontinuidade foucaultiana contribui na compreensão do dispositivo pelo caráter de permanente desequilíbrio provocado pelas produções de subjetividades dos *sujeitos*, que exigem respostas dentro do dispositivo. As forças que regem o dispositivo, por sua vez, tentam ao máximo manter uma determinada ordem. Nesse movimento, enxergamos a descontinuidade nas linhas/curvas, que são multidimensionais tanto pela natureza de cada uma quanto pela posição ascendente ou declinante que ocupam na linha da história.

O caráter descontínuo da história, pelas oscilações dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos (por exemplo), determina as curvas no dispositivo, pois sobre ele recaem os efeitos sócio-históricos dessas práticas sociodiscursivas, gerando os reordenamentos das linhas diante desses efeitos. E esse movimento é incessante, pela permanente produção de subjetividade dos *sujeitos*. Esta, portanto, tem papel primordial no dispositivo, pois mobiliza as demais linhas a se reajustarem à medida que a produção de subjetividade dos *sujeitos* provoca fissuras. A leitura deleuziana encaminha que, a partir dessas fissuras, o dispositivo se reconfigura para sedimentações ou mudanças, ou até mesmo transformações radicais no dispositivo, ao ponto de possibilitar a emergência de outro dispositivo.

Nessa perspectiva, as linhas do dispositivo são usadas para relacionar os acontecimentos presentes com os dados de um arquivo (a história/passado) para, assim, termos condições de vislumbrar as possibilidades de ramificações futuras, ou seja, analisar o que estamos nos tornando – sedimentações, mudanças ou transformações. Pela visualização dessas possibilidades, Foucault estabeleceu por meio do dispositivo um método de análise para fazer o diagnóstico do futuro a partir da atualidade.

> Sua intenção não é realizar um retorno ao passado, mas antes diagnosticar sua própria atualidade. Esse diagnóstico do presente, entretanto, não se contenta em caracterizar o que somos hoje, mas

> também tem por função apontar como o que é poderia não mais ser o que é. (GREGOLIN, 2015, p. 7-8)

Precisamos, para tanto, analisar um arquivo, debruçarmo-nos sobre a história do que fomos no passado e, na relação com o que somos na atualidade, diagnosticar o que estamos nos tornando. Assim, então, podemos projetar o novo que desponta na atualidade: "O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir [...]. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do actual". (DELEUZE, 1996, p. 86) Na sequência, o autor segue explicitando que a história é o arquivo e o atual, é o diagnóstico do que estamos nos tornando.

Assim, é imprescindível na análise do dispositivo relacionar o passado e o futuro, tomando como elo/ligação a atualidade, o tempo presente. Nessa perspectiva temporal, Deleuze (1996) adverte que o dispositivo exige do analista explorar dois momentos em suas análises: o do "analítico" (sobre o arquivo, a história) e o do "diagnóstico" (a projeção que esse arquivo possibilita, o novo que desponta).

Nessa operacionalização, não há um parâmetro replicável para delimitar o que seria o passado, o presente e o futuro. Porém, assumindo que o objetivo da análise do dispositivo é evidenciar o que estamos nos tornando no recorte educacional para os povos indígenas, neste trabalho adotamos como passado a conjuntura anterior à implantação de ações afirmativas como as cotas, as licenciaturas interculturais, a reserva de vagas em cursos de graduação e os processos seletivos especiais nas universidades.

Na Parte III do trabalho fazemos esse exercício de relacionar a história com os acontecimentos presentes, a partir das linhas de "subjetividade" que materializam as negociações e os tensionamentos da presença indígena na universidade e, assim, refletir sobre o que estamos nos tornando. Na Parte IV tratamos da "linha de força" sobre esses *graduandos*, o que funciona como atrito no dispositivo e os impede de alcançar a formação com sucesso. Ou seja, como o dispositivo se protege e se mantem diante das produções de subjetividades/reações/tensionamentos dos *sujeitos*.

Nas apropriações aqui feitas das linhas propostas por Deleuze ao dispositivo, decidimos não tomar as linhas de visibilidade e enunciação por acreditar

que, na verdade, elas não operam no nível do conflito, na dimensão de atuar mobilizações no dispositivo, mas são a materialização das tensões demandadas nas linhas de subjetivação e força.

As linhas de visibilidade e enunciação, na minha percepção, se fundem por estarem ligadas à natureza do "enunciado", já que este precisa de uma materialidade para existir, menos ou mais visível em determinadas práticas discursivas. O que há de se considerar na avaliação de um enunciado ser ou não visível são as condições de possibilidades históricas. Por isso, então, ateremo-nos às linhas de Subjetivação e Força, pois nelas ocorrem as mobilizações, que se materializam de diferentes formas – discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas –, como enunciados visibilizados ou não, de acordo com as condições de possibilidades históricas, como já dissemos.

Reforço então que as operações no dispositivo, portanto, ocorrem em relação mútua entre: as linhas de subjetividade e de força, como os níveis centrais do conflito, com o tensionamento dos regimes que norteiam o dispositivo. Por sua vez, a enunciação é a materialização menos ou mais visível desses embates. Destarte, só podemos perceber os conflitos e definir os regimes pelo enunciado, atravessado pelo discurso e inserido em práticas discursivas que o materializam.

Nessas reflexões em torno do dispositivo, suas linhas e a descontinuidade da história, buscamos refletir sobre o que a universidade vem se tornando a partir da presença de *alunos* indígenas na instituição. Essa nova conjuntura acadêmica, com a presença desses *sujeitos*, permite-nos vislumbrar que o futuro urge no presente, exigindo mobilizações nesse presente para que possa acontecer. Por tudo isso, adotamos então nesta obra apenas as linhas de subjetividade e forca das quatro linhas pensadas por Deleuze para o dispositivo. Apropriamo-nos dessas duas linhas para estruturar a forma de apresentação dos enunciados analisados.

Linha de subjetividade

A linha de subjetividade é tomada por Deleuze como o lugar dentro do dispositivo em que se manifestam as reações impulsionadas pelas outras linhas, especialmente a linha de força. É onde se podem ver os tensionamentos dos *sujeitos*

sobre as "verdades" postas pelo dispositivo, fazendo com que este – dependendo da forma como essas produções de subjetividade se manifestam – se sedimente ou assimile pequenas alterações, ou mesmo se frature. Da mesma forma, por outro lado, o nível de rigidez em que o dispositivo se encontra em determinado momento social e histórico também afeta a produção de subjetividade em sua intensidade e capacidade de potencializar o "novo" a partir de novos saberes. Nessa compreensão, Deleuze reforça a relação saber-poder, notando que os saberes que circulam são capazes de fomentar novos poderes na fratura do dispositivo: "[...] produções de subjectividade que saem dos poderes e dos saberes de um dispositivo para se reinvestir noutro, sob outras formas que hão-de nascer". (DELEUZE, 1996, p. 84)

Sujeição de subjetivação se diferenciam na concepção foucaultiana estabelecendo que o primeiro é o lugar onde o sistema de opressão articulado em uma sociedade submete os *sujeitos* e o segundo é a manifestação destes frente aos dispositivos de poder. Na linha de subjetividade é possível acontecer a fuga, o escape aos regimes de poder estabelecidos por meio de saberes que constroem verdades instituídas. Essa linha é o espaço em que se marca a capacidade de flexão do dispositivo, que pode ser transformado, fissurado, enfraquecido: "As linhas de Subjectividade parecem ser particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que não cessam de fracassar, mas que também, na mesma medida, são retomados, modificados, até a ruptura do antigo dispositivo". (DELEUZE, 1996. p. 84)

Linha de força

Não encontramos em Deleuze (1996) muitas especificações sobre o que caracterizaria a linha de força, mas o autor a expressa como a própria razão de ser do dispositivo. Ele afirma que a linha de força ocupa toda a existência do dispositivo, uma vez que é a "dimensão do poder" interior ao dispositivo, impulsionando todas as outras linhas. A força direciona a visibilidade, permite o dizível e se reorganiza para lidar com as produções de subjetividade. Por isso, a força é o lugar de materialização do poder dominante no dispositivo, da imposição de materialidades que encaminham as normatividades.

Diante dessas delimitações, apontamos como uma das contribuições deste trabalho a de expandir as ideias em torno da linha de força a partir da análise do dispositivo colonial na universidade, especialmente pensada na área das lin-

guagens, uma vez que do nosso lugar na Linguística pudemos perceber a língua/linguagem como uma grande linha de força no contexto acadêmico, um reforço às normatividades do dispositivo. Essa é uma abordagem original na reflexão sobre o dispositivo, especialmente por ter partido de uma realidade concreta, materializada nos enunciados dos *graduandos* indígenas gavião da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Esses enunciados foram selecionados no sentido de mostrar como a "força" do dispositivo colonial em ação na universidade se impõe de diversas formas sobre os *sujeitos*, especialmente por práticas linguísticas hegemônicas. Uma força que acaba sendo decisiva para a permanência dos *alunos*, considerando nisso a língua indissociável da cultura de seus falantes, da forma como podem existir também nas instâncias acadêmicas.

Parte II.

O arquivo: subjetivação e história dos povos indígenas na aldeia e na universidade

A UNIVERSIDADE E A ENTRADA DE NOVOS *SUJEITOS*

> *Ninguém pensava em faculdade. Pra nós faculdade era coisa de outro mundo [...] E que só eles tinham o nível pra tá lá, o indígena não tinha. Então isso para nós entender que agora podia, foi muito difícil [...] aí nós começamos a participar de movimento e vimos que tinha muita mulher formada, índio novo formado, eu vi mesmo muito jovem, muita mulher. Aí quando nós viemos acordar. Mas aí nós se pergunta: é bom ou é ruim? É uma preocupação ...*
>
> (Cacica Kátia Silene Akrãtikatêjê)

Um importante posicionamento a se adotar ao refletir sobre a universidade é que ela não pode ser vista de forma homogênea, nem no seu percurso diacrônico nem sincronicamente. Ao redor do mundo, ela foi surgindo em tempos diferenciados, mesmo no velho mundo, com diferença de séculos, e em contornos político-ideológicos localizados.[1] Inclusive, as primeiras universidades (surgidas no século XI na Itália e na França) exerciam função escolásticas, reproduzindo no seio social a força da Igreja na época: "[...] para uma sociedade feudal em transição [nascente sociedade civil], já nos albores do Renascimento, a universidade medieval herdou uma série de práticas da instituição religiosa hegemônica, a Igreja Católica Romana compreendia formação teológica avançada". (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 112)

1 "Durante todo o século XIX e na primeira metade do século XX, a Europa conviveu com uma imensa multiplicidade de modelos de formação superior. Praticamente cada país do continente europeu adotou sua versão de sistema universitário diretamente gerado da universidade elitizada do século XVIII". (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 128)

Nas universidades brasileiras, institucionalizou-se a monocultura hegemônica tanto na pesquisa como no ensino, visto que essas atividades em torno dos produtos culturais e científicos a distanciaram das demais instituições governamentais, consolidando-se como redoma para formação de *status* para elites. (SANTOS, 1989) Desde sua criação e até bem pouco tempo, em termos históricos, apenas as classes mais abastadas adentravam esse espaço, com fins de acessar uma alta cultura, como bem simbólico (BOURDIEU, 2011), com implicações de aprofundar os marcadores sociais que diferenciam as classes e grupos privilegiados do restante da população, além de garantir exclusividade de atuação nas profissões mais privilegiadas ao longo da nossa história, como Engenharias, Direito e Medicina.

A partir dos anos 1990 é que se instaura um clima com maior estabilidade política no período de redemocratização nacional e é possível então avançar em proposições políticas para as universidades brasileiras (manifestas em documentos oficiais, pareceres técnicos, regulamentações), atrelando preocupações com o desempenho de índices que promovam a igualdade social. O acesso ao Ensino Superior por classes populares e as conquistas de movimentos étnico-raciais na implantação de cursos, faculdades e até universidades com moldes diferenciados são as desestabilizações recentes nesse espaço, mas, ainda assim, não é em número e graus suficientes para inviabilizar a caracterização, grosso modo, da universidade como espaço de exclusão.

Avanços de políticas públicas e a promoção de ações afirmativas para grupos historicamente excluídos acessarem a universidade, instauram um contraponto ao lastro elitista no espaço acadêmico. Nessa conjuntura é que surgem com evidência as demandas por "ações afirmativas" no Brasil, confrontando a pseudo ideia de neutralidade estatal, conforme expõe Deus (2008, p. 190, grifo do autor):

> Significa dizer que o princípio esvaziado não exerce nenhuma função prática, no sentido de igualar, de fato, os sujeitos a quem se aplicam o dito princípio. A História contemporânea tem se incumbido de fornecer pistas que demonstram que a inércia do Estado, nesse campo, se constitui um período que poderá eternizar a desigualdade. Isto porque, quando da ruptura com a *ancien régime,* privilégios atribuídos por Leis a determinadas classes, continuam sendo mantidos.

Seria a Índia a experimentar a primeira prática social que poderia ser denominada como "ação afirmativa", segundo Wedderburn (2005 apud SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 138-139), quando, após a Primeira Guerra Mundial, foi inaugurada a "[...] 'representação diferenciada' dos segmentos populacionais designados e considerados inferiores [para] instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor de igualdade para todos os segmentos sociais". Porém, independentemente da origem, foi nos Estados Unidos que as reivindicações por igualdade de direitos e oportunidades tomaram maior visibilidade mundial, dando assim fortalecimento aos debates que convergiam à noção de "ação afirmativa".

> As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário cujo entendimento se amplia na medida em que não somente visa a combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, mas também corrigir ou aplacar os efeitos presentes dessa discriminação praticada no passado. (GOMES, J., 2003, p. 51)

Afetados por essas crescentes discussões em âmbito internacional, o Brasil também passou a ter tensionamentos dessa ordem por parte dos movimentos sociais e os resultados mais marcantes se deram no âmbito acadêmico. As cotas raciais na universidade foram e ainda são um tipo de ação afirmativa que gera polêmica no cenário nacional. Como exemplo disso, temos o emblemático caso da Universidade de Brasília (UnB), que foi processada em 2009 por ter adotado as cotas. Atualmente as recorrentes discussões na mídia e nos mais diversos círculos sociais fazem circular as implicações sociais dessa ação afirmativa nas universidades, mas ainda não o suficiente para dirimir as animosidades em torno do tema na comunidade acadêmica e fora dela.

Por outro lado, a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), popularmente conhecida como a "lei de cotas", conferiu legitimidade às cotas nas instituições de ensino no âmbito federal e trouxe guinadas expressivas, e históricas, nos índices de acesso ao Ensino Superior para indígenas, quilombolas e pessoas negras de forma geral.

Os primeiros acessos

> *A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio da equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados.*
>
> (Boaventura de Souza Santos)

Indígenas, quilombolas e pessoas negras no ES é uma ocorrência recente na história do nosso país,[2] de modo que, de forma localizada, cada instituição possui desafios diferentes e, por isso mesmo, cada uma tem adotado distintas formas de acesso e permanência para esses grupos no âmbito acadêmico. Outra característica dessa relação, especificamente com os indígenas, é que a inserção vinha acontecendo majoritariamente em cursos de licenciatura, de forma que a presença indígena nos demais curso de graduação foi um dos últimos passos nessa história entre indígenas e universidades.

Certo também é que a garantia de ações afirmativas para acessar e permanecer no ES, para além das cotas garantidas pela Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), não é regra no país. O que tem ocorrido é que algumas universidades por iniciativa própria (pressionadas pelos movimentos indígenas e quilombolas) têm adotado a política de processo seletivo diferenciado e reserva de vagas (suplementares) nos cursos de graduação especificamente para candidatos indígenas e quilombolas, além de implantar formas de apoio pedagógico e/ou de acolhimento interno para combater a evasão (ou "expulsão institucional") desses *alunos*.

Essas conquistas são resultados, primeiramente, da luta dos povos indígenas, mas também não podem ser ignorados os passos de uma política econômica

2 Tradução nossa do original: "[...] *en América Latina en general, la educación superior de base étnica (dirigida a poblaciones indígenas y afrodescendientes, principalmente) es un tema reciente de política pública y de investigación*". (DIDOU AUPETIT, 2014, p. 58)

internacional, que traça novas formulações para atuação de governos regionais, e de outros organismos para avanço do capital no mundo. Nesse sentido, em função de acordos internacionais e outros mecanismos, passam a surgir universidades interculturais ou tradicionais com políticas de inclusão de povos originários e afrodescentes na América Latina, as quais passaram a avançar com mais expressividade a partir do fim dos anos 1990 e início dos anos 2000 no continente.

Tabela 1 - Matrícula de *graduandos* indígenas em universidades federais/Brasil

Ano	Matrícula total	Indígenas Brasil	Indígenas Pará	Indígenas Unifesspa
2010	849.679	-	-	13
2011	1.032.936	2.095	238	10
2012	1.087.413	2.370	375	8
2013	1.137.851	2.903	379	7
2014	1.180.068	5.347	266	4
2015	1.214.635	7.392	456	23
2016	1.249.324	8.838	456	31

Fonte: Lisbôa (2019, p. 109-110).

Pelos números apresentados na Tabela 1, é notório o aumento de matrículas de *estudantes* indígenas ao longo dos anos destacados, de 2010 a 2016, nas universidades federais brasileiras. Apesar desse crescimento, não podemos esquecer que esses números estão muito longe de representar a realidade de *alunos* formados, devido à expulsão que sofrem pela falta de políticas de permanência. No caso da Unifesspa, como mostraremos na Tabela 2, à frente, apenas quatro de todos os *alunos* ingressantes na história da instituição conseguiram concluir a graduação até o primeiro semestre do ano de 2016, quando a pesquisa para este livro foi iniciada.

O ambiente internacional de movimentação dos povos originários e afrodescendentes para participar, interferir nas (re)formulações de leis e acordos magnos na América Latina pode ser registrado no Brasil com participação de representantes indígenas na própria constituinte, sugerindo formulações na Constituição Federal de 1988. Tal interferência desvelou o tratamento de tutela

sobre os indígenas no Brasil, apontando direitos em saúde, educação, cultura e questões territoriais. (HARDER; FREITAS, 2016, p. 132)

Nesse cenário, até início dos anos 2000, o foco da formação indígena era voltado para cursos de treinamento técnico, ainda que a essa altura já houvesse cobranças e propostas para implantação de políticas para formação universitária. Os primeiros acessos no âmbito do ES foram nas licenciaturas via Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), e as primeiras experiências de política para inserção de indígenas em outras áreas do ES foram assumidas pelas próprias organizações indígenas – financiando os estudos e fornecendo outras formas de apoio. A Funai também teve colaboração nesse sentido, por meio da disponibilização de bolsas para o pagamento de mensalidades em universidades particulares. Ou seja, essas primeiras experiências ainda não tinham enfoque nas universidades públicas.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi então um primeiro aceno de possibilidade de inserção nessas instituições; porém, a forma de acessá-la, que era por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ainda se fixava como uma barreira para os indígenas, inviabilizando o *slogan* "para todos" do programa. Assim, a política afirmativa que de fato deu uma guinada no número de acesso de indígenas à educação superior, as cotas, só foi efetivada no governo Lula.

Somente no início dos anos 2000 é que se iniciam as primeiras ofertas nas universidades brasileiras "[...] cujos processos de democratização do acesso a componentes étnicos, raciais e sociais incluíram a reserva de vagas ou criação de vagas suplementares para estudantes indígenas". (LIMA, 2007) Porém, isso foi acontecendo, e assim é até hoje, de forma desarticulada, sem o norteamento de uma política institucionalizada nacionalmente para tratar especificamente de indígenas no Ensino Superior. O que ocorre é a organização dos povos indígenas e quilombolas que buscam parâmetros, declarações internacionais e algumas legislações para, de universidade a universidade, pressionar até assegurar a "educação diferenciada" que a letra da Constituição garante.

As primeiras universidades a ofertarem ações afirmativas para a entrada de *estudantes* indígenas, segundo Freitas e Harder (2013, apud HARDER; FREITAS, 2016) foram: a) em 2001, as universidades públicas estaduais do Paraná, por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, com vagas suplementares para *estudantes* indígenas de comunidades do referido estado; b) em 2004, a Universidade de Brasília (UnB), com um programa de acesso e permanên-

cia para *estudantes* negros e indígenas, já aplicado de forma menos ampla na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). (HARDER; FREITAS, 2016) Tal iniciativa gerou grande repercussão em âmbito nacional pela tentativa de grupos incomodados que tentaram impedir as cotas na UnB, cujo resultado de viabilidade como ação afirmativa acabou incentivando diversas outras universidades do Brasil a reproduzirem políticas semelhantes.

Em função da entrada de *alunos* indígenas e afrodescendentes pelas cotas na UnB, o avanço dessas políticas levou ao desenvolvimento, a partir de 2009, do Projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras para inclusão de saberes da cultura popular, iniciativa vinculada ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), sediado na UnB.

Ajudando-nos a construir esse quadro das primeiras experiências brasileiras com indígenas no Ensino Superior, Mato (2015) também nos lembra que uma das primeiras licenciaturas interculturais do Brasil foi instituída em 2002, mediante o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Outras experiências pioneiras que envolvem educação superior e povos indígenas no Brasil são as promovidas pelo Programa Rede de Saberes no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de 2005, contadas por Urquiza e Nascimento (2016, p. 131):

> A princípio, o Programa começou com duas universidades: Universidade Católica Dom Bosco (comunitária-particular) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (pública-estadual) e, logo depois, se juntaram outras universidades públicas nacionais: a UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – e a UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. O Programa Rede de Saberes tem suporte financeiro, desde 2005, da Fundação Ford no Brasil, inicialmente através da intermediação do professor Antonio Carlos Sousa Lima, coordenador do LACED (Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento), com sede no Rio de Janeiro e, depois, diretamente por negociação entre as duas equipes: a coordenação do Programa Rede de Saberes e a Fundação Ford.

Lázaro e Montechiare (2016) também se dispõem a explicar essa iniciativa pioneira de formar professores indígenas no Brasil, apresentando a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) como a pioneira nesse tipo de curso, como

resultado do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (Proesi) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Por fim, tomamos a contribuição de Gomes (2017, p. 109) para traçar esse percurso da educação indígena entre os anos 1980 até a inserção no Ensino Superior, resumindo as experiências indígenas nesse contexto de intensas modificações no âmbito educacional.

> Durante a década de 1980, muitos jovens indígenas tinham sido alfabetizados e educados pelas escolas primárias da Funai ou das missões e frequentavam escolas secundárias nas cidades. Diversos haviam se especializado em cursos técnicos de enfermagem, agronomia e zootecnia; um ou outro já entrara nas faculdades e se formava em Direito, Pedagogia ou História, sempre com o intuito de voltar para suas aldeias para ajudar seus povos. Essa tendência só iria crescer nos anos seguintes, de modo que, em 2012, há cerca de 5 mil jovens indígenas matriculados em faculdades pelo Brasil afora. Com uma nova consciência política, o movimento indígena tomou fôlego, especialmente depois da Constituição, com a criação de associações indígenas em diversas partes do Brasil.

Passando desse cenário nacional para a Amazônia, buscamos elencar a seguir as universidades existentes nesse espaço geopolítico, afunilando para as políticas afirmativas destinadas aos povos indígenas e quilombolas nas universidades federais do Pará, entre elas a Unifesspa, onde estudam/estudaram os *discentes* dos enunciados que apresentamos adiante. Nesse recorte, evidencia-se também o afunilamento de conquistas desses povos quanto à adoção de formas mais pontuais de ações afirmativas, com a reserva de vagas nos cursos de graduação, acompanhada de processos seletivos específicos e diferenciados.

Amazônia: reserva de vagas e seleções diferenciadas nas universidades federais do Pará

Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte dos estados do Mato Grosso e Maranhão compõem a Amazônia brasileira. Juntos, esses estados somam apenas 12 universidades federais, e se fôssemos fazer essa

conta antes do recente plano de expansão das universidades federais seria ainda menor o número de Instituições de Ensino Superior (IES) nessa região, considerando que a região amazônica foi beneficiada com a criação de duas novas universidades federais: em 2009, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), e em 2013, a Unifesspa.

No recorte do estado do Pará, destacamos resumidamente como as quatro universidades federais (UFRA, UFPA, Ufopa e Unifesspa) se diferenciam em relação ao tratamento dado ao acesso e permanência de indígenas e quilombolas no Ensino Superior, desde a existência (ou não) de cotas até a disponibilidade de processos seletivos diferenciados,[3] formatação diferenciada do currículo e atendimento especializado aos *graduandos*.

Apesar de sediar uma das universidades mais antigas do país (criada em 1909), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) instituiu em 2 de agosto de 2021 sua política de acesso e permanência para indígenas e quilombolas na instituição, com perspectiva de que neste ano (2022) se materialize o primeiro processo seletivo específico e diferenciado (tanto nos cursos de graduação quanto nos programas de pós-graduação) para esses povos. A política afirmativa está regimentada pela Resolução nº 481, contando com a intensa participação das representações indígenas e quilombolas[4] na comissão de construção dessa resolução, a qual eu presidi.

A UFPA, a universidade mais antiga do estado do Pará, foi pioneira em ações afirmativas para indígenas e quilombolas acessarem o ES por meio de seleção específica e diferenciada, adicionando duas vagas em todos os cursos de graduação para candidatos indígenas e duas para quilombolas. A seleção desses *alunos* ocorre em duas etapas: Redação em Língua Portuguesa e Entrevista. Para fins de permanência, o curso de Serviço Social mantém o projeto de extensão "IQ: conhecimento e resistência", que envolve *alunos* e servidores em três grandes

3 Em acordo com o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012: "§ 3º [...] as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade".

4 Malungu - Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará, representada por Salomão da Costa Santos e Claudio Marcio do Nascimento; Fepipa - Federação dos Povos Indígenas do Pará, representada por Puyr Tembé e Rosani de Fatima Fernandes; ADQ - Associação de Discentes Quilombolas da UFPA, representada por Daniele Bendelac Pinheiro; e APYEUFPA - Associação dos Povos Indígenas/ Estudantes da UFPA, representada por Eliene Rodrigues Putira Sacuena e Ronaldo Amanayé.

ações: (i) grupo de apoio acadêmico aos *alunos* quilombolas e indígenas; (ii) formação das temáticas educação intercultural, discriminação, preconceito étnico-racial e racismo; e (iii) assessoria dos *discentes* indígenas e quilombolas.[5] A implantação das ações afirmativas específicas para indígenas (e posteriormente também aos quilombolas) na UFPA se deu pela Resolução n°. 3.689/2009. Essa mesma política afirmativa de adotar um processo seletivo especial e as vagas suplementares para esses povos foi seguida pelas outras três universidades federais paraenses.

Na Ufopa também há reserva de vagas nos cursos de graduação, e a seleção de *alunos* indígenas e quilombolas é feita separadamente em processos seletivos especiais.[6] A seleção indígena também se constitui pelas fases de Redação em Língua Portuguesa e Entrevista, oferecendo ainda, por meio da Resolução nº 194, de abril de 2017, a Formação Básica Indígena, com duração de dois semestres. Além disso, destacam-se também: o Programa de Ajuste de Percurso Acadêmico, com edital gerido pelas unidades acadêmicas para acompanhar os *alunos* em retenção; e o Projeto de Monitoria, envolvendo *alunos* veteranos no apoio aos novatos com as dificuldades tecnológicas/de informática e outras.

Na Unifesspa os *alunos* indígenas e quilombolas acessam a instituição por meio do Processo Seletivo Especial, absorvendo a mesma ação afirmativa da UFPA, de onde a Unifesspa se desmembrou, acrescentando duas vagas em todos os cursos de graduação exclusivamente para indígenas e quilombolas. Para permanência, há o Programa de Apoio ao Estudante Indígena (Paind) e o Programa de Apoio ao Estudante Quilombola (Paequi), que por meio de edital da Pró-Reitoria de Ensino seleciona *alunos* que serão bolsistas com professores/orientadores, atuando para inserir na realidade universitária os *estudantes* indígenas e quilombolas recém-ingressados, minimizando as barreiras sociais, culturais e acadêmicas existentes. Outra ação significativa da instituição foi aprovar, em 12 de abril de 2018, a criação do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade), que se divide em três coordenadorias e uma delas, a Coordenadoria de Questões Étnico-Raciais.

---

5 Ver notícia no portal da universidade, disponível em: https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/10003-projeto-de-extensao-iq-conhecimento-e-resistencia-promove-a-oficina-de-estatistica-para-as-ciencias-sociais-aplicadas-e-humanas. Acesso em: jul. 2021.

6 Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) e Processo Seletivo Quilombola (PSEQ).

A experiência da Unifesspa

Os projetos educacionais construídos pelos coletivos indígenas compreendem que a formação desses *sujeitos* não se move pelos mesmos objetivos de realização pessoal da sociedade nacional, mas, ao contrário, são pautados em demandas coletivas das comunidades, interessadas em instrumentalizar-se para a defesa diante das ameaças e dificuldades para a sobrevivência indígena, nos mais diversos âmbitos. Neste trabalho, debruçamo-nos especialmente sobre *estudantes* indígenas gavião na Unifesspa, mas compreendendo que tais demandas para permanência indígenas são gargalos das ações afirmativas nas universidades brasileiras de forma geral, salvaguardadas as especificidades de cada povo quanto aos fatores linguísticos, culturais, geográficos e de história de contato com a sociedade nacional.

Diante dessa nova realidade em que os jovens das aldeias gavião passaram a estudar na universidade, com especial aumento desde o ano de 2013 na Unifesspa, a permanência de *alunos* indígenas nos cursos de graduação, porém, se revela um desafio. Depois de terem lutado tanto para conseguir a política diferenciada de acesso, hoje os indígenas da região reivindicam condições de permanência em seus enunciados ao longo deste livro.

Desde 1987 que a mesorregião sudeste paraense conta com a presença da universidade pública federal, a partir da implantação da UFPA, com o *campus* de Marabá. Foi nesse *campus* que, a partir de 2010, os indígenas das localidades próximas de Marabá passaram a ingressar essa universidade através do Processo Seletivo Especial (PSE), como ação afirmativa da UFPA para candidatos indígenas acessarem a reserva de duas vagas em cada uma das turmas de graduação. Em 2013, como produto do plano de expansão das universidades públicas do governo Dilma Roussef, a estrutura da UFPA na região deu origem a uma nova instituição: a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Assim, a Unifesspa está inserida na fronteira para os povos indígenas no Brasil, a Amazônia, em uma mesorregião composta por 50 aldeamentos de várias etnias, (Quadro 1) vivem em permanente relação de conflito com a sociedade nacional, resistindo desde a colonização contra os processos de expansão do capital na região.

Quadro 1 - Populações indígenas regionais

DADOS DEMOGRÁFICOS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS VINCULADAS À COORDENAÇÃO DO BAIXO TOCANTINS/MARABÁ/PA					
Quantidade	**Localidade**	**Etnia**	**Terra Indígena(s)**	**Município(s)**	**UF**
140 Indígenas	Aldeia: Anambé	Anambé	Anambé	Mojú	PA
203 Indígenas	Aldeias: Barreirinha /Arahú / Sarawa	Amanayé	Barreirinha / Sarawa	Paragominas / Ipixuna do Pará	PA
50 Indígenas	Aldeias: Ararandewa / Surubijú	Amanayé	Ararandewa	Goianésia	PA
820 Indígenas	Aldeias: Akrãtikatêje / Kyikatêjê / Parkatêjê / Akrãkaprékti / Krijãmretijê / Koyakati / Krãpeitijê / Krijõhêrekatejê / Akrotikatêjê/ Rohokatêjê / Akrãti / Kripei	Gavião	Mãe Maria	Bom Jesus do Tocantins	PA
431 Indígenas	Aldeias: Sororó / Itahy / Awussehé / Yetá / Ipirahy / Tukapehy	Surui Aikewara	Sororó	São Geraldo do Araguaia / Brejo Grande do Araguaia	PA
512 Indígenas	Aldeias: Trocará / Ororitawa / Oimotawara / Marawitawa	Assurini	Trocará	Tucuruí	PA
1.300 Indígenas	Aldeias: Kateté / Djudjê-Kô / Ô-Odjã	Xikri do Kateté	Kateté	Parauapebas / Água Azul do Norte	PA
56 Indígenas	Aldeia: Guajanaíra	Guajajara	PA - Juruna	Itupiranga	PA
60 Indígenas	Aldeia: Ororobá	Atikum	PA - Buitirana	Itupiranga	PA
17 Indígenas	Aldeia: Canaí	Atikum	Gleba Carajás (Buriti II)	Canaã dos Carajás	PA
65 Indígenas	Aldeia: Nova Jacunda	Guarani	Área Indígena Nova Jacundá	Rondon do Pará	PA
768 Indígenas	Aldeias: Acará Mirim / Cuxiú Mirim / Tekenay / Turé Mariquita / Arumateua / Aldeia Nova e Apytauá / Maracaxi / Jeju e Areal / Canidé / Araruna / Sussuarana / Três Furos / Wahutyw / Igarapé Grande / Cocalzinho / Bate Vento / Ikatu / Anoirá / Tekchaw / Floriano / Piahú / Mangueira / Ka'a Kyr / Cajueiro / Faveira / Ka'a Piterpehar / Pakotyw / Frasqueira / Itapuryi / Zawara / Tawari / Ypydhon / Yarape Iwazu / Jacaré / São Pedro / Tracuateua / Lindinho	Tembé	Tembé / Turé Mariquita / Maracaxi	Tomé Açú / Aurora do Pará / Santa Maria	PA
1.072 Indígenas	Aldeias: Inaxyganga / Itaonenawa / Itapeyga / Itaygo'a / Maroxewara / O'ayga / Paranatinga / Parano'a / Paranoawe / Paranoema / Paranoita / Xataowapa / Xaraíra	Parakanã	Terra Indígena Parakanã	Novo Repartimento	PA
Total: 5.494					

Fonte: Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio (Funai) do Baixo Tocantins (2017).

Com a ajuda desses dados, enumeramos os povos indígenas nas regiões sul e sudeste do Pará: os Mebêngôkre-Kayapó, Amanayé, Parkatêjê-Gavião, Akrãtikatêjê-Gavião, Kyikatêjê-Gavião, Aikewara-Suruí, Assurini do Tocantins, Xikrin do Cateté, Guajajara, Atikum, Guarani-Mbya, Awaeté-Parakanã e Warao (estes como fruto de recente migração). Esses povos (exceto os Warao) estão historicamente situados nessa região, o que nos permite problematizar a invisibilização de demanda desses *sujeitos* para acessar a universidade, posto que as condições de possibilidades históricas de tempos anteriores não permitiam a visibilidade dessa exigência, que só passou a ser atendida via políticas afirmativas a partir de 2010, como resultado de uma cobrança por parte dos indígenas do Pará e Tocantins.[7] Ainda pelo tensionamento dos povos indígenas junto ao governo federal, outro reforço nesse cenário foi a criação, em 2012, da Lei Federal nº 12.711 (BRASIL, 2012), que possibilitou o surgimento de cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

Diante disso, a partir das definições dadas ao termo "ação afirmativa" neste capítulo (seção "Os primeiros acessos"), fizemos abaixo um levantamento de ações do que entendemos se encaixar nessa perspectiva. Ações que afetaram os *graduandos* indígenas na Unifesspa e que podem ser apontadas como as conquistas alcançadas nos últimos anos pelos indígenas locais.

- A partir de 2009, a UFPA (em todos os seus *campi*, inclusive no *campus* de Marabá, que está próximo das aldeias Gavião) passa a realizar o Processo Seletivo Especial (PSE) para indígenas.
- Concomitantemente ao PSE, a Resolução nº 3.689/2009,[8] garante em todos os cursos da UFPA duas vagas suplementares para *alunos* indígenas: "Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA". O Art. 1º da resolução garante que "Fica aprovada a reserva de duas vagas, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA a indígenas, via seleção diferenciada". (UFPA, 2009)

7 A Associação dos Povos Indígenas do Tocantins (APITO) e a Associação Indígena Gavião Kyikatêjê Amtáti se uniram e protocolaram diversos processos para a reitoria da UFPA solicitando medidas de inserção dos indígenas na instituição.

8 Essa resolução foi a resposta dada aos processos das duas associações indígenas mencionadas, acrescentando duas vagas por curso e garantindo o PSE. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2009)

- Desde que a Unifesspa foi criada (em 2013), em desmembramento da UFPA, a instituição mantém todas as políticas da UFPA citadas anteriormente e também manteve a Divisão de Assistência e Integração Estudantil (DAIE), um departamento ligado à Pró- Reitoria de Extensão (PROEX) com forte diálogo e ações com os *alunos* indígenas, quilombolas e do campo.
- Como resultado de uma luta em âmbito nacional, foi implantada a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata das cotas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Em seu Art. 3º, diz que:

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012)

- Em 9 de maio de 2013 foi criado o Programa Bolsa Permanência pela Portaria nº 389 do Ministério da Educação (BRASIL, 2013), conferindo a indígenas e quilombolas um valor diferenciado (R$ 900,00), dadas as peculiaridades para esses *alunos* se manterem cursando uma graduação. O Programa Bolsa Permanência é uma política imprescindível e nos últimos anos o governo federal tem descontinuado a oferta de novas bolsas, impactando a viabilidade de permanência desses *estudantes*.
- Em 2015 foi ofertado aos *alunos* indígenas o Programa de Nivelamento Indígena,[9] para ajudá-los quanto a dificuldades nas disciplinas nos seus respectivos cursos; seu objetivo foi dar condições para que os *alunos* não desistissem da graduação por não conseguirem acompanhar o ritmo e a forma como os conhecimentos são tratados.

9 A respeito do termo "nivelamento", é importante desnaturalizar a perspectiva presente de que os indígenas precisam se nivelar aos padrões que historicamente se cobra desses sujeitos, padrões ocidentais; reforçando a ideia de que esses sujeitos estão abaixo de um nível aceitável em todos os âmbitos da sociedade, neste caso, a universidade.

- Com esse mesmo intuito, desde 2017 é disponibilizado aos indígenas e quilombolas um programa de monitoria. Hoje, o Programa de Apoio ao Estudante Indígena (PAIND), que também possui uma versão para os quilombolas, seleciona por meio de edital, através da Pró-Reitoria de Ensino) *alunos* que serão bolsistas apoiadores de estudantes indígenas e quilombolas da instituição.
- Em 12 de abril de 2018 foi aprovada no Conselho Superior da Unifesspa a criação do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade),[10] que se divide em três coordenadorias, e uma delas, a Coordenadoria de Questões Étnico-Raciais, é destinada às demandas referentes aos *alunos* indígenas. Neste ano de 2022, a atual gestão do Nuade se empenhou para a implantação de cotas para indígenas e quilombolas em todos os editais internos da instituição voltados para contemplar alunos com bolsa, impactando na permanência desses discentes, especialmente no cenário atual em que o Programa Permanência do governo federal tem sofrido severos cortes.

Tais ocorrências são reflexos das lutas indígenas locais, além de expressarem também as mudanças sucedidas no cenário internacional[11] sobre a mesorregião sudeste do Pará. Ou seja, o dispositivo colonial sofreu uma reconfiguração em âmbito mundial em função do reordenamento do sistema capitalista, fazendo com que entidades financeiras multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passassem a influenciar as políticas sobre o ES para indígenas na América Latina. Destaca-se a importância das cobranças por parte dos povos indígenas, como produções de subjetividades relacionadas também às condições históricas surgidas naquele momento, explicadas no parágrafo anterior.

Como saldo negativo nesse percurso histórico, temos o dado de que desde a implementação das duas vagas suplementares e da adoção do PSE, em 2010, apesar de terem se matriculado 96 *alunos*, apenas quatro concluíram a graduação até o ano de 2016, quando iniciamos a pesquisa (Tabela 2). Até 2018, quando finalizamos o levantamento desses dados, o número de formandos subiu para 14.

10 A Resolução nº 058 da Unifesspa versa sobre a criação do núcleo.

11 Já explanadas na seção "Os primeiros acessos".

Tabela 2 - Número de ingressos e formados de 2010 a 2016

Situação da Matrícula					
Ano	**Número de ingressantes**	**Ativa**	**Trancada**	**Concluído/ Formado**	**Cancelada**
2010	13	04	03	02	04
2011	10	04	03	02	01
2012	08	02	-	-	06
2013	07	03	02	-	02
2014	04	02	02	-	-
2015	20	13	03	-	04
2016	34	33	01	-	-
Total	96	61	14	04	17

Fonte: Universidade Federal do Sul E Sudeste do Pará (2017, p. 24).

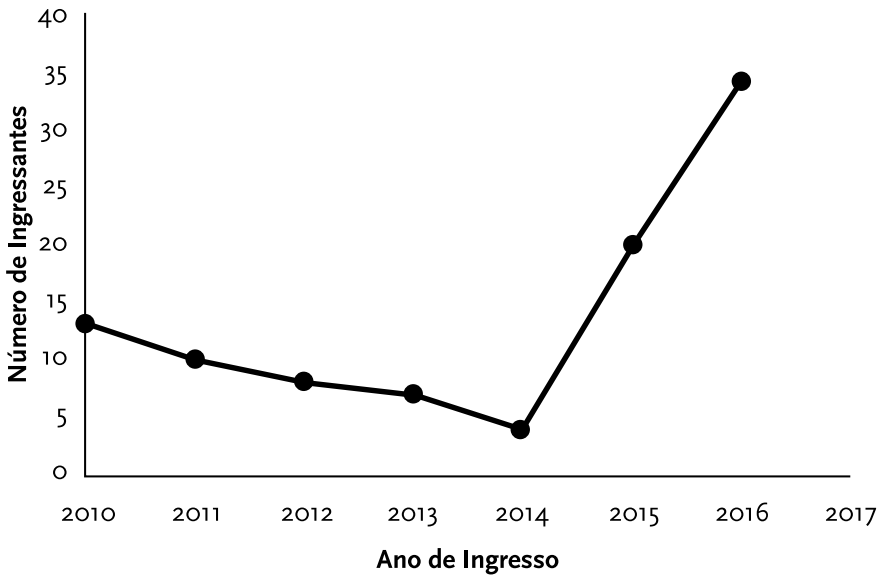
As implementações de cotas, reserva de vagas, criação de cursos interculturais indígenas, processos seletivos diferenciados etc. evidenciam um aumento histórico de indígenas no espaço acadêmico. Esse quadro forma então um paradoxo, pois, mesmo esses aumentos significativos, e que não podem ser menosprezados, ainda passam ao largo de garantir a permanência de *alunos* indígenas na universidade, o que confere inviabilidade física e simbólica desses *sujeitos*. Afinal, as condições cosmológicas desses discentes na conjuntura institucional tende a mantê-los invisíveis nas práticas da universidade brasileira.

Com isso, destacamos que o acesso até tem trazido grandes impactos para os povos indígenas, porém com a falta de políticas de permanência não se garante o sucesso da conclusão, dado o número de *alunos* que se formam em comparação com o número de *alunos* que entram. Nessa conjuntura, o Programa Bolsa Permanência é fator imprescindível para que os indígenas se mantenham na universidade; porém, como ele só foi implantado em 2013, os indígenas que adentraram as universidades federais brasileiras antes disso certamente tiveram seu percurso marcado por essa lacuna.

> O3: *No começo que eu estudei, não tive bolsa, desisti logo no primeiro semestre. Achava, muita dificuldade. Eu ia com o carro dos meus pais, só que eles também precisam dele. Tô pensando em voltar ano que vem, vamos ver.*

Como evidência de que a Bolsa Permanência é imprescindível para a presença indígena na universidade, abaixo tomamos um gráfico produzido pela própria Unifesspa que mostra o pico ascendente de entrada discente a partir do ano após a implantação do benefício.

Gráfico 1 - Acesso de discentes com a implantação do Bolsa Permanência



Fonte: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (2017, p. 24).

O Gráfico 1 reforça a compreensão de que o Programa Bolsa Permanência teve um impacto decisivo no número de discentes que passam a procurar a universidade. Nele vemos que de quatro *alunos* que ingressaram no ano de 2014, o número subiu para 23 em 2015 e para 31 em 2016. Um aumento, portanto, de quase 7 vezes.

Obviamente que é possível evidenciar lacunas nas políticas afirmativas da instituição, mas, por outro lado, também há ponderações como a que o graduando indígena faz em sua avaliação:

O1: *E como eu fui bolsista da Proex eu vi que a Unifesspa está voltando a trabalhar com os indígenas, antes quando era UFPA, não. Entrou pela porta, jogou lá, te vira [...].*

Além do PSE, que dá acesso diferenciado às duas vagas reservadas por curso na instituição, como política que já era aplicada pela UFPA, os fatores que convergem para a avaliação do *aluno* são: as cotas via processo seletivo regular, em atenção à Lei Federal nº 12.711; Bolsa Permanência no valor de R$ 900,00 mensais, subsidiada via Ministério da Educação (MEC); e a ainda a disponibilização o programa de "nivelamento"[12] para ajudar os *alunos* com dificuldades nas disciplinas. Então, como podemos ver, a Lei de Cotas e a Bolsa Permanência são de origem do governo federal e como inciativa própria, de fato, a Unifesspa tem como ações afirmativas o PSE, atrelado à reserva de duas vagas em cada curso, e curso de apoio pedagógico. Nesse âmbito, em 2017 a Unifesspa criou o Programa de Monitoria Indígena, que foi reformulado e substituído em 2018 pelo Programa de Apoio ao Indígena (PAIND).

Essas conquistas evidenciam que houve uma mudança nas condições de possibilidades históricas, no período em que surgiram, para que elas pudessem acontecer. Essas leis e ações afirmativas implantadas pela UFPA a partir de 2010 mostram uma curva nas linhas de subjetividade e força do dispositivo colonial. Curva essa provocada pelo tensionamento dos caciques, lideranças e movimentos indígenas, sem desconsiderar ainda a política econômica internacional mencionada. Entretanto, apesar de possibilitar a entrada desses *sujeitos* e *sujeitas* na universidade de forma diferenciada, por meio dessas políticas de acesso, sem dúvida os desafios da permanência continuam a interpelar as instituições.

12 Coloco o termo entre aspas para destacar o deslize político do termo ao enquadrar pessoas como "abaixo" de um determinado nível, desconsiderando as especificidades cosmológicas e a desigualdade no acesso à bens culturais considerados referências no estabelecimento desse nível.

COSMOLOGIAS FRATURADAS TIMBIRA-GAVIÃO

Antes de acessarmos os enunciados desses *alunos*, trouxemos aqui de forma resumida alguns pontos da trajetória de luta por sobrevivência de seus povos. Com isso queremos ressaltar a importância de balizar quaisquer considerações sobre os enunciados pelas cosmologias de cada uma dessas sociedades, presentes em suas práticas cotidianas, em suas tomadas de decisões e ainda na entrada desses povos indígenas na universidade.

Os *graduandos* indígenas interlocutores dessa pesquisa pertencem aos aos povos timbira Parkatêjê, Kyikatêjê e Akratikãtêjê, reunidos na TI Mãe Maria, momento em que passaram a se chamar Gavião. No início do século XX, os Timbira se dividiram nesses três grupos e passaram a ocupar uma parte do território no Maranhão e as regiãos do estado do Pará onde hoje estão os municípios de Itupiranga e Tucuruí. Em 1966, a partir da implementação da Funai, eles começaram a ser reunidos na TI Mãe Maria, no sudeste paraense.

Antes de serem reunidos, os três grupos passaram por severos processos de aniquilamento e depopulação relacionados à extração de castanha, à construção da hidrelétrica de Tucuruí, à abertura das grandes rodovias no estado do Pará, entre outros fatores. Como perceberam que estavam beirando a completa extinção, aceitar essa complexa reunião na TI Mãe Maria (coordenada pela Funai) representou a busca pela sobrevivência por meio de uma unidade entre os três grupos, instaurando a "gênese da Comunidade Parkatejê" (FERRAZ, 1998). Essa é considerada, então, uma estratégia de fortalecimento que garantiu a sobrevivência desses povos Timbira frente às violentas investidas do kupen[1] contra suas vidas e suas terras. Atualmente, depois do aumento populacional, eles voltaram a demarcar suas singularidades e hoje habitam diferentes aldeias dentro da TI.

1 Esse termo é utilizado pelos indígenas Gavião para se referirem à pessoa não indígena.

Nossos interlocutores *discentes* na Unifesspa pertencem a esses três grupos e em nossa pesquisa de campo convivemos com suas diferenças.

A partir especialmente dos depoimentos dos próprios Gavião; dos resultados do Programa de Educação Parkatêjê, coordenado pela professora Leopoldina Araújo, que deu origem ao Departamento de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC); e dos trabalhos de Ferraz (1998); Da Matta (1967); Arnaud (1964); Hemming (2009); Ribeiro (1970) e Gomes (2017), fazemos neste capítulo um levantamento sócio-histórico do povo Gavião, a fim de contextualizar suas dinâmicas territoriais e sociais. Esses processos não poderiam ser desconsiderados nas reflexões propostas por este trabalho quanto às produções de subjetividades de *alunos* indígenas na universidade.

Uma das principais estratégias do dispositivo colonial para descaracterizar as sociedades indígenas é a ideia da raça "pura", baseado no isolamento de suas culturas e na negação de suas transformações históricas. Depois de expor sistematicamente essas sociedades a violentos processos de desagregação humana, negam-lhes as inevitáveis alterações advindas do contato com o não indígena, sob a alegação de que as mudanças os descaracterizariam como indígenas. Também subjaz a essa ideia de pureza racial que tais cosmologias não sofreriam qualquer modificação sem a presença do colonizador, o que também não seria coerente.

Apesar de hoje os jovens dessas aldeias estarem estudando na universidade e alguns olhares os enxergam como qualquer pessoa não indígena, eles são pessoas indígenas, marcadas, portanto, por uma cosmologia diferente dos demais cidadãos nacionais (como pontuaremos nos capítulos 4 e 5 outras diferenças dos *estudantes* gavião), ainda guardando muito da tradição de como viviam os Gavião antes do contato sistemático com a sociedade nacional, ou seja, até bem pouco tempo.

> Em todas as narrativas sobre este período anterior ao contato, Krôhôkrenhum, Rônõre e Kàjipôkti reafirmam a existência de aldeias populosas, de onde os grupos domésticos – formados por genitores e filhas casadas, acompanhadas por marido e filhos – ausentavam-se após o plantio do milho, ou seja, ao final da estação seca (amkrà kam), para realizar longas expedições de caça e coleta. Separadamente, formavam 'acampamentos', como chamam, com abrigos construídos em clareiras na mata e só retornavam à aldeia no início da estação

> chuvosa (aury kam) para a colheita do milho verde e a realização de põhytêtet, a festa do milho novo, inaugurando um ciclo cerimonial de longa duração. (FERRAZ, 1998, p. 43)

Topramre Krôhôkrenhum Jõpaipaire, o Capitão Krôhôkrenhum, mencionado na citação, morreu em 2016 e era o grande líder de todo o povo Gavião. Entre as importantes atuações do líder, como negociações com chefes de grandes empresas bem como do âmbito governamental, Krôhôkrenhum também era um grande defensor e impulsionador da cultura gavião entre os jovens, exigindo deles conhecimento e participação em atividades tradicionais.

> A firmeza de sua liderança e do seu prestígio como chefe dos Gaviões é um fato notável, apesar das crises de autoridade. Em julho de 1985, por exemplo, num gesto dramático e inusitado, com grandes repercussões na vida da aldeia, Krohokrenhum quebrou publicamente seu maracá e seu arco e mandou destruir as toras que seriam utilizadas na 'corrida', depois que um grupo de jovens, recém-chegados do 'comércio', preferiram jogar futebol no pátio de aldeia ao invés de participar de um ritual que envolvia cantos e danças. De pouca conversa com os kupên, mas autor de longos e frequentes discursos no pátio da aldeia, Krohokrenhum vem sendo o condutor de um amplo movimento de resistência dos Gaviões. (GAVIÃO..., [2011?])

É importante entendermos que Krôhôkrenhum era um sobrevivente do povo Gavião do período em que ainda vivam nos moldes de uma "sociedade primitiva",[2] e isso teve forte impacto na formação dos jovens que hoje estão na universidade.

> Recentemente, um grupo de jovens mulheres e um aprendiz de cantor, angustiados com a possível perda de suas referências e da sua língua, resolveu procurar o capitão. Kokrenum [...] ficou tocado pelo apelo dessas jovens e decidiu dedicar seus últimos anos de vida a passar seus conhecimentos e retomar as festas tradicionais. 'Hoje, eu vivo só para vocês, quero ensinar tudo o que eu sei', diz ele cari-

2 Considerando sistemas de organização social não afetados pelas normatizações das sociedades ocidentais.

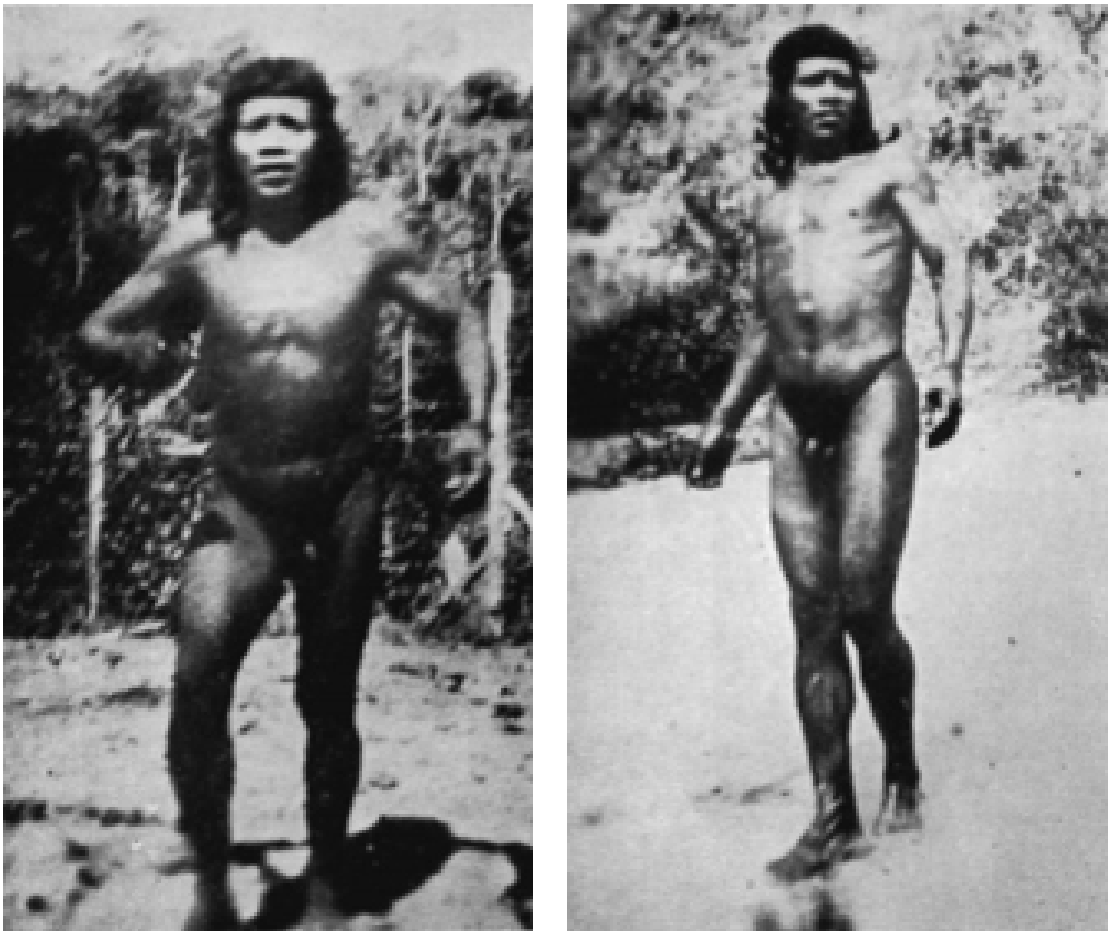
> nhosamente. Em agosto de 2010, Kokrenum voltou a me chamar para registrar esse processo. (GAVIÃO..., [2011?])

Neste mesmo relato, o cineasta ainda dá conta da retomada, entre os Gavião, de rituais que marcam a passagem dos jovens para a maturidade, rituais esses suspensos no período de intensos conflitos com os kupen.

> Em 1983, os Gaviões realizaram um importante ciclo ritual ligado à iniciação masculina: o *Pemp*, que haviam deixado de praticar há cerca de 25 anos, exatamente o tempo transcorrido desde o contato definitivo com os kupên. Embora este ritual diga respeito à iniciação dos jovens guerreiros, grande entusiasmo e movimentação mobilizam todo o grupo, sobretudo quando apresenta momentos de inversão de papéis, dando ênfase ao desempenho das mulheres nas corridas de tora e nos jogos de flechas.
>
> Os jovens iniciandos permanecem reclusos por alguns meses, numa pequena casa fechada com palhas de babaçu, construída na parte posterior do círculo da aldeia, atrás da casa de um dos guias cerimoniais. Naquele local, recebem ensinamentos especiais, baseados na bravura e na honradez, princípios norteadores da perpetuação de um ethos guerreiro, particular aos grupos Jê atuais. Dali saem apenas para a realização de atividades coletivas, como expedições de caça e coleta ou ainda colheita de roças. Sempre juntos, os pemp banham-se num ponto exclusivo do igarapé Mãe Maria. 'É preciso banhar muito para crescer logo!' afirmam os mais velhos.
>
> Este solene período de reclusão, onde estão interditadas as relações sexuais e a ingestão de determinados alimentos – como carnes de caça e castanha – marca a passagem para o que se poderia chamar de maturidade. (GAVIÃO..., [2011?], grifo do autor)

Outro fato para não pensarmos nos jovens indígenas como "assimilados" à cultura ocidental, como acredita a sociedade nacional, é o percurso temporal, uma vez que até bem pouco, 1946, os Gavião que habitavam a praia Ambaua, em frente à cidade de Tucuruí, foram fotografados circulando pela aldeia sem vestimentas.

Figura 1 – Gavião na praia Ambaua, Tucuruí



Fonte: Arnaud (1964).

O que chama nossa atenção nessa imagem é a evidência de preservação da forma de viver indígena, que ainda se mantinha mesmo com os primeiros contatos ocorridos no fim do século anterior a essa data, segundo Arnaud (1964, p. 3).

> Em 1895, no entanto, os Gaviões estiveram 'convivendo pacificamente com Raymundo Liarte, na boca do Taiury, um pouco abaixo da cidade de Marabá, havendo três dêles visitado o Pará. (4) E, por volta de 1912, se encontravam em boas relações com Manoel da Matta, na mesma localidade'. (Nimuendaju, 1946 : 20) - Nos dias que decorrem, antigos habitantes da região, ainda fazem comentários acêrca das relações de amizade mantidas entre os Gaviões e Messias José de Souza, posseiro da gleba denominada Mãe Maria [...].

Ou seja, o que queremos destacar nisso é que a força cosmológica de um povo não se anula em tão pouco tempo, tomando como marco o período que os Gavião foram confinados aos limites da TI Mãe Maria (em 1975), uma pequena parte do seu antigo território tradicional. Assim, essas tomadas são para refletirmos sobre o dado de que os *alunos* indígenas que estão hoje na universidade, vistos por alguns como uniformizados, não são iguais aos demais *alunos* pelo pouco que apontamos sobre sua cosmologia, e muito mais que não damos conta de evidenciar nas limitações de um trabalho acadêmico.

Nos anos de 1980, sobretudo após a promulgação da Constituição de 1988 (o que os possibilitou reivindicar diante do estado o direito de existir como indígenas e exigir também garantias de reparação pelo uso de seus territórios), em resposta ao processo de desagregação étnica por que passaram, os Gavião começaram a retomar suas práticas culturais e sabiam que falar a língua indígena e manter os rituais de seus antepassados, apesar das dificuldades, era uma forma de afirmar a identidade indígena, e foi o que retomaram depois de se reunirem na TI Mãe Maria. Depois do trauma diante de tantas mortes, beirando a extinção, voltaram a praticar os rituais e retomar a cultura de forma geral.

> [...] voltar a 'fazer as brincadeiras' – como chamam os rituais – significou recuperar instituições e regras essenciais à operação do sistema de organização social. Ainda em 1976, a 'festa do milho novo', realizada a partir do final de janeiro, exatamente por ocasião do início da coleta de castanha, foi marcada por grande entusiasmo e euforia,

> manifestados por todos, fazendo sobressair o rearranjo que vinha sendo promovido [...]. Paralelamente às corridas de tora, intensificaram-se os jogos de flechas, como prática que acentua a competição, publicamente e de modo ritualizado, reafirmando alianças interpessoais. (FERRAZ, 1998)

Essa rearticulação promovida pelos Gavião na TI Mãe Maria, conforme explicamos na seção anterior, significou majoritariamente uma trégua dos ataques e a estabilidade financeira para sobrevivência na TI, permitindo aos indígenas fazer a retomada da língua e das "brincadeiras" (festas e rituais).[3] Esses rituais são fortemente presentes ainda hoje nas em alguns momentos nas aldeias Parkatêjê e Akratikãtêjê e também festas do povo Gavião, como registramos na "Festa da Safra da Castanha" de 2018 e de 2019, na aldeia dos Kyikatêjê, que reúnem as aldeias gavião, indígenas de outras etnias e ainda convidados da sociedade nacional e instituições de ensino como a escola e a Unifesspa. A professora Leopoldina Araújo também observou nas práticas cotidianas a presença de regras do sistema de organização indígena: "[...] participam das festas e brincadeiras, dançando, cantando e identificados socialmente pela pintura corporal. A comida tradicional é ainda feita e apreciada". (ARAÚJO, 2008, p. 7)

Nota-se que a recente prática comercial em torno do fruto da castanha foi inserida nas práticas culturais do povo Gavião, o que ressignificou também o sentido mercadológico do fruto com a integração entre as aldeias, constituindo-se também como indutor da retomada e do fortalecimento de práticas tradicionais, como o próprio uso da língua tradicional timbira, do tronco Macro-Jê, seja nas apresentações ritualísticas, ou nas comemorações durante as disputas. Entre as brincadeiras (corrida de tora, arco e flecha, corrida da varinha, futebol etc.) da Festa da Safra da Castanha, há também danças como as que faziam os antepassados, além de cantos e gritos na língua indígena.

---

3 "Os rituais dos Gaviões se ocupam diretamente das relações entre pessoas e grupos, mediante a utilização de um esquema simbólico: a divisão em metades. Todo o grupo está segmentado conforme essas metades cerimoniais, Pàn (Arara) e Hàk (Gavião), que disputam as tradicionais corridas de toras e os jogos de flechas. Uma outra divisão, nas frações Peixe, Lontra e Arraia, serve para a realização de um outro ciclo cerimonial. Há rituais que duram vários meses, com períodos de abertura e de encerramento. Ligada a todos os ritos, a corrida de toras voltou a se realizar com muita freqüência, disputando-se entre duas ou três turmas, basicamente, que correspondem a frações cerimoniais". (GAVIÃO..., [2011?])

Todo esse movimento de negociação cultural é avaliado pelos mais velhos, que ficam de um palco observando os movimentos corporais e a proficiência dos mais novos na língua Timbira, determinando o quanto está satisfatório ou o quanto precisam melhorar. Nessas avaliações, os mais velhos vêm orientando a inserção da língua tradicional em todas as práticas da Festa, como forma de fomentar o uso da língua entre os mais jovens, decisão importante para impactar no fortalecimento linguístico da língua tradicional.

Outra "brincadeira" que já faz parte das práticas culturais do grupo é o futebol, praticado por homens e mulheres, sem que deixem de valorizar também as práticas tradicionais timbira como a corrida de tora e o lançamento de arco e flecha.

Apesar dessa "trégua" nos ataques ao povo Gavião, que possibilitou sua recuperação do número populacional assim como dos ritos do grupo, hoje

> [...] os Gaviões-Parkatejê e seus parentes conterrâneos, os Kyikatejê e os Akrãtikatejê, vivem uma vida diferente [...] e seus jovens agora querem frequentar escolas, universidades [...]. Os Gaviões representam um [...] inesperado no panorama político-cultural brasileiro, e certamente estão dando o exemplo para outros povos indígenas. (GOMES, 2017, p. 192)

Nesse sentido, de que mantêm vivas e em patamar de prioridade suas práticas culturais, o *aluno* abaixo fala da necessidade de se tomar como imperante nas práticas acadêmicas a consideração do calendário e os eventos indígenas:

> O2: *[...] toda a demanda que é comunidade aqui dentro e nosso calendário mesmo que é diferenciado [...] e nós temos nossos momentos também indígena.*

Outra importante forma de marcar as especificidades cosmológicas desse grupo é por meio da língua. Os falantes fluentes em timbira na TI Mãe Maria são os mais velhos, que expressam preocupação com os mais jovens para aprenderem a língua. É essa preocupação que tem levado a inserir a língua tradicional nas atividades da Festa da Safra da Castanha que reúne não apenas os grupos gavião, mas também outros indígenas do Pará e de outros estados. Nessa festa, os mais velhos do grupo monitoraram e desempenho linguístico dos mais novos nas músicas que cantam e nos gritos que entoam na língua, entrelaçando as brincadeiras: corrida de tora, arco e flecha, corrida da varinha, futebol...

Figura 2 – Corrida de Tora é uma prática ancestral timbira

Fonte: arquivo de Magno Barros.[4]

Figura 3 – O uso de arco e flecha é regular entre os Gavião

Fonte: arquivo de Magno Barros.

4 O fotógrafo Magno Barros cedeu esta e outras fotografias do seu arquivo que não foram publicadas.

Figura 4 – Mulheres Kyikatêjê jogando futebol na Festa da Safra da Castanha

Fonte: elaborada pela autora.

Os Akrãtikatêjê e os Parkatêjê, da mesma forma, buscam estratégias para que os não fluentes na língua timbira fortaleçam esse vínculo linguístico, especialmente por meio da compreensão de que o silenciamento imposto pelo "governo da língua"[5] é responsável por um dia terem tido vergonha da língua ancestral na relação diglóssica com a língua portuguesa.

Essas estratégias são saídas profícuas para intensificar a circulação da língua tradicional nas práticas sociais, fomentando o uso da língua entre os mais jovens, logo, resultando no fortalecimento linguístico timbira.

As crianças Akrãtikatêjê, Kyikatêjê e Parkatêje materializam a resistência dessa língua, resultante do amadurecimento do enfoque na Educação Escolar Indígena nas suas aldeias, nos rituais, danças, festas, nos nomes dados aos filhos que trazem características dos ancestrais, entre outras formas de uso da língua vinculadas à organização social de seu povo.

Uma das hipóteses mais aceitas a respeito dos povos Timbira é que diferentemente das sociedades tupi, situadas ao longo do litoral brasileiro, os Macro-Jê viviam mais no interior das florestas e nas áreas de cerrado. Quanto à organização dessas sociedades, Gomes (2017, p. 179-182) esclarece:

> Os Jê, em geral, representam, uma variação da dinâmica dos povos indígenas de centrifugação/concentração, pendendo mais para o segundo polo, sem perder a característica maior de autonomia e anarquia [...]. Os povos que falam línguas da família linguística Jê (que por sua vez compreende com outras famílias um tronco macro-jê) são aqueles que vivem em ambientes ecológicos de cerrados e florestas de galeria e que se distinguem por um padrão cultural de divisões e segmentações internas, por aldeias circulares ou semicirculares e por uma ênfase pronunciada sobre a ritualização de sua vida cotidiana.

No livro *Conhecendo nosso povo* (PARÁ, 1997, p. 63), essa compreensão de organização habitacional também é afirmada: "Os parkatêjê [...] são um povo Timbira. Como outros povos jê, eles fazem a aldeia circular e correm tora". Na sequência, a obra explica sobre a pintura corporal praticada: "[...] como outros

5 Esse termo é definido na seção "O governo da língua no dispositivo colonial".

povos indígenas do Brasil, eles usam pintura corporal, feita com urucum e jenipapo, para se enfeitar e para indicar o grupo ritual a que a pessoa pertence".

A cacica Kátia Silene Akrãtikatêjê explica como os ensinamentos são passados por meio de canções, com lições apreendidas nas vivências diárias:

> [...] De como entender a época de plantar, de como conservar as suas sementes, de como guardar as suas músicas e como as músicas eram geradas, através das brincadeiras, através do dia a dia, através do tempo, de como hoje o dia amanheceu fechado. Então isso é a aprendizagem de como a gente ia inventar as músicas, como elas podiam ser cantadas. Através de animais. Nós temos músicas através de animais, do tempo, de madrugada, da noite, do dia a dia, do caminhar, de como a pessoa era. Nós temos a música da cabeça da onça, nós temos a música do peixe, da anta, da guariba, de cada animal. Então essas músicas eram repassadas para outras pessoas como mensagem, um recado, era através da cantiga. (AKRÃTIKATÊJÊ, 2018)[6]

Gomes (2017, p. 212) salienta ainda como a organização das moradias se relaciona com a cosmologia do povo e as negociações necessárias com a cultura não indígena envolvente: "[...] a aldeia dos índios Gavião Parkatejê, no modo tradicional de casas em círculo – como símbolo do mundo, com seu centro representando a cultura e a vida política". Ainda que as casas construídas na TI Mãe Maria tenham sido feitas de alvenaria, os Gavião não aceitaram a disposição das mesmas em ruas, mas de forma circular conforme a tradição timbira.

Laraia e Da Matta (1978, p. 159) também destacam que a organização dos Gavião se dá pelas seguintes características: "[...] possuíam metades cerimoniais, grupos masculinos, um sistema de nominação altamente formalizado com funções de atribuição de papéis sociais prefixados aos seus portadores, residência matrilocal, grupos de classes de idade [...] e... famílias extensas".

6 Informação verbal durante entrevista cedida à autora.

Figura 5 – Casas de alvenaria em aldeia gavião dispostas no modo circular Timbira

Fonte: arquivo de Magno Barros.

Como nasceram os homens: narrativa Gavião Pyt me Kaxêr

> *À tardezinha ele foi, desceu. Aí ovo está descendo, cabaça vem descendo. Ele viu e caiu n'água, pegou e levou para a beira. Colocou no lugar com muito cuidado, quebrou, ficou olhando. Limpou e pensou: 'Pra ver o que é isso eu vou limpar, às vezes que é gente'. Botou no sol, estava mexendo. Aí passou um tempo, confiou que era criança. Desceu um. Veio descendo. Aí pegou e quebrou. Era homem. Sol estava alegre. 'Eu já aprendi. Experimentei e consegui!'* Aí levou todas duas pessoas. Colocou as crianças no ombro, aí mostrou pra Lua, que ficou muito alegre, mas Pyt não quer contar: *'Não! deixa comigo, deixa está!'*.
>
> (Conhecendo nosso povo)

Sem desconsiderar as fraturas e transformações históricas e culturais por que passaram esses indígenas desde o início do século XX, a cosmologia gavião é composta por diversas práticas culturais, que envolvem histórias, canções relacionadas ao cotidiano, religiosidade, rituais de diferentes ordens, isto é, a forma de expressar a compreensão sobre o mundo. Entre as complexas expressões dessa sociedade Timbira, destacamos a narrativa *Pyt me Kaxêr*, O Sol e a Lua, a história sobre o começo, a criação dos primeiros homens. Para eles, o Sol, que representa a sabedoria, e a Lua, mais atrapalhada, afoita e traiçoeira, são os criadores do mundo. A história foi narrada pelo líder gavião Krohokrenhum e publicada no livro *Conhecendo o nosso povo* (PARÁ, 1997), obra coordenada pela professora Leopoldina Araújo. A história aparece no livro tanto na língua dos Gavião, quanto em português, e abaixo reproduzimos alguns trechos das duas versões, respectivamente:

Pyt Mê Kaxêre

Hy, katyi, pê pia aiku, mam katêjê, ita haiku ita aiku pia mpa jamrer. Piaxwa nã aikupa mpa jamrer pe ma ma Pyt me Kaxere piaxwan aikuture. Ajhi wa pê hajka apu hane nã hi mpa taixô piaxuan ati apu ajhi wapê

hane nã piaxwan Pyti inkrire, pê pia apu nã hane pê pia piaxwan kaprãn katiti kô nkrire pê pia aiku kymã kuhuvê; pé pia Pyt tumtum kôra ajhi wapê kôra. Pê pia Pyt pia kymã twymti, amji mã twym py ta Kaxêre tekjê, hikràkràre, amji tê te Kaxêre mã hikràkràre kaka. Pia kaxwa to kia, Pyt ri nare ha ma kia: Jê, to kia kuhy mi!

[...]

Pia aiku Kaxêre awpare, pê pia tym ri haiku wyr hatorore hi. Pê mu wyr kãmã mô, nã kãm hikato. Pê pia ita amne hapara mã mõ, pê wy! pyp nã. Kupy nã kate. Pê pia Kaxêre aiko kuxa prãm, nõ kahêk prãm. Pê pia kymã aikapte kupên tê, ajkô kãm: Xy, xàm te wa pa há, kaxy xàm te hane nã nõ kôra. Pê aiku kãm: Wa ityjy akuxa nôto amji kapi. Wa kupja nõ ta ne. Jê, mpo nã kotare taha to pe. Pê pia Pyt aiku kãm: Wa xy mê ta ixo mà! Kaxêre aiku awpare inire. Pê pia ita amne mõ pê. Pê hõt pê wyr tê. Pê kãm: Jê, ajko mãr to ha mã nã, wa pê piare ry hy amã to hakre. Pê pia mãm ita kate, pê tir, Pê pia amkro mã kuxi. Aipên nã, ita aiku kôt mô. Amji mã to kin nã. Aiku wyr tê. Pê pia Pyt kãm: Apu tanê kitare nã. Ate ita to. Pê pia aiku Pyt mã: Jê, wa ka mu hu aku pia tane. Pia hêi nã kupyn kyj pê nã kate nã kôra. Pê pia Pyt inkryk nã, hapu kãm akja: Jê, hánkriare wa xy me tam tà mã! Ikryk nã kaka, pê pe. Pê pia anen nã to pen.

[...}

Pia aikapte kymã nkryk: Jê, xy wa piare aiakre. Pia aikapte kymã nkryk, nã mõn kato. Pê pja Kaxêre mõn kato pe, ita kãm ha pê, pia tyre pê pia mam tyre pê. Pyt mu to mõn apta ne nã kãm to hiho nã kukrán, kupyn mu to mõn, pàrkràt nã kuxi. Pia ry hy aiakry pê, thô tuware kaprekêre aiku. Pê pja aiku kãm: Jê, wa re apa ne nã tyk nã hã ita ne hi. Pê pja hê te aiku (Kaxêre) kãm: Jê, wa ka mu ata ni hi! Pia hêt aiku kàm hane.

[...]

Pia Pyt ita ty pê. Kaxêre ita kurêre, Pyt ita tak to. Pê pia te ni nã, kõkore na amji jipêi nã, kre to mõ nã kato; pia kato nã apu kãma kija. Nã mu apin. Kaxêre pia aiku apte kôt mrare, nã hõt pê mu kôt api. Hôpu mã Pyt mu apu kãma nkryk ta ne. Ma apte hahêr, mu apu hapan to kukwyr, mã kakrô apte amji to hahêre.

História do Sol e da Lua

Sim, katyi, foi assim: Os antigos todos – porque é primeiro mais que nós – contavam assim. Me disseram que nós não tínhamos ainda nascido, nosso avô, nossa avó, aí aconteceu. Sol e Lua, era todos dois, começaram a fazer serviço (como sócio). Eles moravam os dois numa casa só, aí começou a aumentar gente. Me disseram que era só eles dois quem aumentava gente. Me disseram que rio era pequeno, não era grota, era só pocinho. Eles moravam nesse igarapezinho. Aí diz que jaboti grande estava no poço, ficava tomando conta. Sol matou capivara, matou dois; Sol ficou com o mais gordo, deu o magro para Lua. Aí Sol chama mandando: Jê faz fogo!

[...]

Aí Lua voltou pra encontrar o Sol. Então o Sol disse pra Lua: Fica tomando conta de casa, eu vou também tomar banho. À tardezinha ele foi, desceu. Aí ovo está descendo, cabaça vem descendo. Ele viu e caiu n'água, pegou e levou pra beira. Colocou no lugar com muito cuidado, quebrou, ficou olhando. Limpou e pensou: Pra ver o que é isso, eu vou limpar, às vezes que é gente... Botou no sol, estava mexendo. Aí passou um tempo, confiou que era criança. Desceu um. Veio descendo, aí pegou e quebrou. Era homem. Sol estava alegre: Eu já aprendi. Experimentei e consegui! Aí levou todas duas pessoas, colocou as duas crianças no ombro, aí mostrou pra Lua, que ficou muito alegre, mas Pyt não quer contar: Não, deixa comigo, deixa estar.

[...]

Ai Kaxêr ficou doente, morreu. Ele morreu primeiro. Pyt foi e agasalhou, cortou o cabelo pintou com urucu, foi carregando, deitou junto da árvore. Bem de tardinha Lua vem chegando, com cabelo cortado, pintado. Aí Sol falando pra ele: Jê, se eu morrer, faz o mesmo. Aí ele garantia: Jê, eu vou fazer aquilo mesmo. Ele garantia.

[...]

Se não fosse Lua, Sol não morre e até criança volta. Se não nós não morremos, nós não acabamos tão cedo. Nós morremos, nós vivemos de novo. Sol assim mesmo ficou chorando muito. Aí Sol morreu, Lua parece que estava

com raiva dele, enterrou. Aí ele viveu dentro, virou calango, veio cavando até chegar. Aí chegou, brigou com ele, aí subiu, subiu... Lua chorou atrás dele, subiu atrás. Sol nunca encontra com ela, ficou com raiva dela todo o tempo. Ela sempre atrás dele fica andando, sempre. Não encontra. Está com vontade de conversar com ele, mas não pode.

A história conta o nascimento dos primeiros Gavião, de como as pessoas surgiram de dentro de cabaças, encontrados pelo Sol, e dos cuidados com eles, do temor que ele tinha em relação à Lua. Nela podemos também compreender, a partir da cosmologia gavião, por que razão o Sol e a Lua não aparecem no mesmo céu.

Na narrativa traduzida para o português, logo no início, podemos assinalar uma marcação temporal: "Os antigos todos – porque é primeiro mais que nós – contavam assim". Neste enunciado, embora Krohokrenhum conhecesse o tempo cronológico dos não indígenas, não seria possível na tradução para o português uma relação direta com o tempo ocidental, cronológico. Essa particularidade, presente em muitas narrativas indígenas, nos faz considerar que as cosmologias indígenas apresentam suas próprias estratégias linguísticas de resistência. (NEVES, 2009)

O enunciado do cacique instaura uma temporalidade cosmológica, o seu lugar de enunciação bem como o lugar do Outro, daqueles cujos ancestrais não contavam essas histórias. Segundo Neves (2018, p. 141):

> Os tempos cosmológicos em que os narradores indígenas contam grande parte de suas narrativas orais, não têm tradução para a língua portuguesa, ou mesmo para a cultura ocidental. De imediato, podemos pensar num tempo que antecede à chegada dos não-índios. Mas todos os meus interlocutores indígenas marcaram que são tempos diferentes. Não é necessariamente um passado, nem uma simples marcação de tempo, trata-se de fato de outro universo cultural.

Recorrentemente, nas traduções das narrativas indígenas para as línguas europeias, há uma tendência em colocar essas temporalidades nos moldes da cultura ocidental. Traduzidas para este "tempo" fixo, essas histórias facilmente podem ser tomadas sob uma atualização da memória do colonizador. Nessa

perspectiva, qualquer possibilidade de uma narrativa do universo cultural gavião, ainda que fraturada com as culturais ocidentais, transforma-se em uma expressão menor, e se torna um mito ou uma lenda, entre outras razões, porque não faz referência específica a um período cronológico.

> Hoje, no entanto, não devemos imaginar que existam tempos cosmológicos puros, ou mesmo que um dia eles existiram, sob pena de reforçar o discurso de cultura sem história, ou do isolamento dos povos indígenas neste continente até a chegada dos europeus. Os tempos, assim como as memórias misturam-se e fragmentam-se, reinventam novas formas de narrar e resistem à linearidade da racionalidade ocidental eurocêntrica. (NEVES, 2018, p. 141)

Muitas histórias do Sol e da Lua, em suas diferentes versões, não fazem parte apenas do universo cultural das sociedades Timbira. Guardadas as diferenças narrativas, com muita recorrência aparecem também como constitutivos fundamentais das duas metades cerimoniais características dos Jê na América do Sul. Fizemos questão de apresentar essa narrativa gavião para visibilizar a cosmologia dessa sociedade, a forma como explicam a criação da humanidade, conhecimento passado de geração em geração por meio da oralidade, o que representa uma das principais estratégias de resistência dos povos indígenas na América Latina.

Terra Indígena Mãe Maria: uma heterotopia Gavião no sudeste paraense

A foto que abre este tópico é uma representação de como o povo Gavião, apesar de condicionado à vivência tão sistemática com a sociedade regional, ainda mantêm seu modo de vida pautado em fundamentos cosmológicos Timbira, nas práticas cotidianas e em momentos específicos que evidenciam sua ligação com os sentidos que movem suas existências. Apesar de todas as influências não indígenas impostas pelo contato sistemático com a população nacional, a vida na aldeia ainda é o espaço onde as práticas tradicionais permanecem fortalecidas. Nisso, a TI Mãe Maria se constitui como o local da negociação, o espaço heterotópico.

Figura 6 – Novas gerações nascidas na heterotopia Gavião

Fonte: elaborada pela autora.

Para Foucault, nessa perspectiva, há

> [...] lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contra posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias. (FOUCAULT, 2005, p. 415)

Segundo Correa (2018, p. 32), Foucault já "[...] entendia os antigos aldeamentos indígenas promovidos pelos jesuítas como heterotopia". O autor, a partir disso, reforça essa proposição do francês em relação às aldeias, como espaços heterotópicos, lugares em suspenso e ao mesmo tempo em relação com o restante da sociedade, como explica:

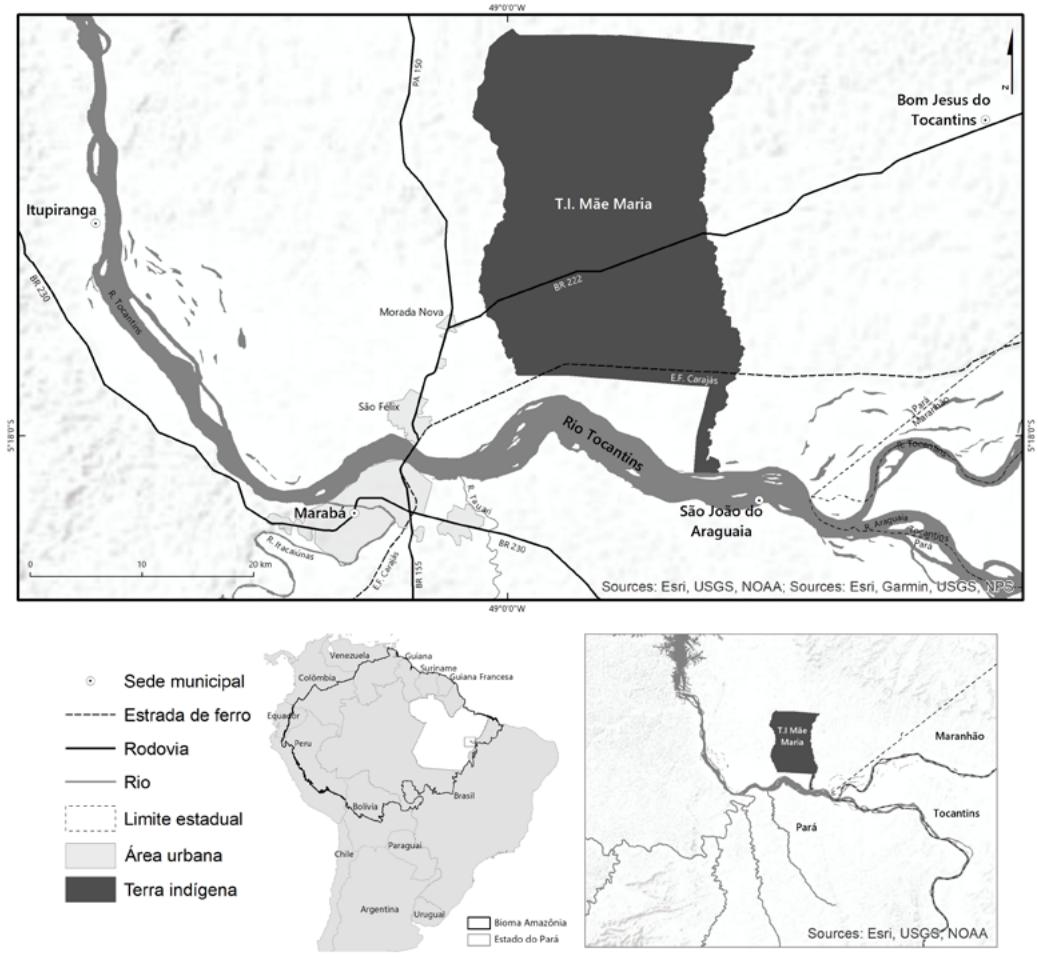
> [...] a TI seria forçosamente um lugar de preservação ambiental e ao mesmo tempo um lugar em que a cultura indígena está autorizada (juridicamente) a funcionar. Nestes lugares se pode viver, amar, sofrer e morrer de um 'modo indígena', 'segregado e protegido' pela fronteira de uma terra cedida pela União, desde que a República não precise delas para o ganho ou segurança da 'coletividade'. Estes espaços, presentes nas margens de nossa sociedade, são contra posicionamentos, lugares de limite, contestações vivas de nossa própria história. As Terras Indígenas são outros universos, dobras de espaço e de tempo, mas que são efetivamente localizáveis. São o contrário do que não tem lugar, elas são outros espaços, são heterotopias. (CORREA, 2018, p. 32)

Essa percepção heterotópica acompanha todo o contato dos povos indígenas com as frentes da colonização, desde o início desse processo. *Alunos* indígenas vivem essa heterotopia em seus corpos, no dia a dia desse contato. Uma das alunas interlocutoras dessa pesquisa explicou como a aldeia é um espaço regido por outro tempo e outros modos de relações interpessoais:

Figura 7 – Localização da Terra Indígena Mãe Maria no mapa do Brasil

Fonte: Google Maps (2021).

Figura 8 – Terra Indígena Mãe Maria



Fonte: Regiane Paracampos da Silva.

A4: *Nós estamos aqui [na aldeia] e como é a vida do índio aqui? você tem que comer, dormir, brincar. Agora, lá fora não. O dia a dia é correria. Lá fora é diferente daqui. Aqui é tranquilo, mas lá? é cada um passando o pé no outro.*

Assim, abordaremos a TI Mãe Maria como o lugar da negociação Timbira-Gavião desde 1966, quando lá começaram a ser reunidos os Parkatejê, os Akrãtikatejê e os Kyikatejê. Diante de todo o território que originariamente lhes pertencia, ter resumido à TI os limites de suas terras ao mesmo tempo que carrega sentidos de confinamento e aprisionamento desses grupos; por outro lado, também significou uma via de sobrevivência diante do massacre armado e biológico que sofreram. Essa última percepção é o que defende Ferraz (1998) sobre a junção dos três grupos na "gênese da Comunidade Parkatêjê".

Nesse espaço buscaram se fortalecer e aumentaram a população depois de beirarem a extinção, possibilitando assim não só a sobrevivência dos grupos timbira, mas também a retomada de suas práticas cosmológicas. Reunirem-se na TI Mãe Maria foi uma estratégia de sucesso para garantir a repopulação do povo Gavião. Mas a luta em defesa do território não cessou, pois a TI, mesmo como reserva demarcada e destinada para esse povo desde 1943, nunca deixou de ser fortemente cobiçada.

> [...] por causa dos vultuosos e impactantes empreendimentos na Amazônia – como a Usina Hidrelétrica de Tucuruí e seus linhões de transmissão elétrica, a grande mina de Carajás e a Estrada de Ferro Carajás, a construção de novas rodovias, a imigração maciça [...], a ação de madeireiros [...]. Esses índios, assim como os *Gaviões-Parkatejê*, Guajajara, Urubu-Kaapor, Guajá, Suruí, Zoró, Nambiquara, entre outros, iriam sofrer pressões de todos os lados. (GOMES, 2017, p. 109, grifo nosso)

A TI Mãe Maria localiza-se no sudeste do estado do Pará, na parte oriental da Amazônia. Os processos de colonização dessa região seguiram a história dos ditames autoritários do europeu na América Latina, mas foram intensamente verticalizados no século XX, já agenciados pelo Estado brasileiro e pelas empresas transnacionais. Naturalmente, as frentes econômicas e culturais às quais foram expostos os Gavião particularizam a história desse povo e ao mesmo tempo em que suas narrativas traduzem a globalização de nossos dias também exibem seus saberes locais, suas particularidades.

Com 62.488 hectares, a TI Mãe Maria fica na margem direita do rio Tocantins, situada no município de Bom Jesus do Tocantins, mas a 30 km da cidade de Marabá (como podemos ver no mapa, Figura 8). Essa proximidade justifica a intensa relação do grupo com o município e, consequentemente, o grande número de *discentes* gavião presentes nos *campi* da Unifesspa nessa cidade. Prova disso é que o número de Gavião na Unifesspa é substancialmente maior que o das demais etnias da região. Marabá também atrai toda a população (indígenas ou não) ao seu redor, por ser o mais importante polo comercial e institucional da região.

Com a formação da sociedade marabaense, sobretudo na segunda metade do século XX, os indígenas ficaram cada vez mais vulneráveis diante da força econômica e política local, concentrada em um bloco monolítico composto, segundo Laraia e Da Matta (1978), pelas cinco famílias mais importantes da cidade, que simultaneamente se apropriaram dos melhores e maiores castanhais, são protagonistas na atividade agropecuária, são detentoras dos meios de transporte, e ainda ocupam os cargos da administração pública.

> Eles possuem o domínio das finanças, dos meios legais que permitem o usufruto dos recursos naturais e ainda dos meios necessários à reprodução de seus capitais.
>
> É dentro dessa estrutura econômica e social que estão inseridos os Gaviões. É dos centros assim organizados que partem as decisões que mais os têm atingido, pois, mesmo antes de sua pacificação, os castanhais, que constituíam um acidente do seu *habitat,* já eram cobiçadas nas cidades [...].
>
> Essa resistência indígena às frentes de expansão econômica sobre suas terras, intensificaram a imagem dos Gaviões aliada ao terror e soma-se ainda, na nova conjuntura que envolve os castanhais, 'o surgimento dos Gaviões como um obstáculo ao 'progresso' e à 'civilização [...] [assim] os Gaviões constituíam um sério obstáculo à extração das castanhas na área do médio Tocantins'. (LARAIA; DA MATTA, 1978, p. 139-140, grifo dos autores)

Na história recente, a exploração econômica desta região do estado do Pará se intensificou bastante com a expansão da agropecuária e da mineração, assim como a abertura de rodovias facilitou a migração de muitos moradores de outros estados brasileiros. Batizados pela população regional como "Gavião", são assim

chamados por diversos autores, cronistas e naturalistas os grupos indígenas que viviam às margens do curso médio do rio Tocantins. O etnômio "Gavião" foi conferido pelos regionais como forma de designar a resistência desses indígenas à dominação externa, baseando-se no significado da palavra portuguesa "ave de rapina". A população regional temia os ataques de revide desses indígenas, que na segunda metade do século XX estavam sendo sistematicamente violentados e mortos pelos cobiçadores das terras onde viviam. (ARNAUD, 1964; FERRAZ, 1998; LARAIA; DA MATTA, 1978)

A ida desses indígenas para a TI Mãe Maria traçou um corte radical na história dos Timbira, que passaram a lidar instantaneamente com a negociação da castanha de suas terras, num período em que essa atividade teve expressiva inserção no mercado internacional e trazia grande rentabilidade ao município de Marabá. Além desse fator, os Gavião continuaram lidando com os interesses do capital sobre o território demarcado, o que levou a negociações do uso de suas terras com empresas para possibilitar a passagem de grandes empreendimentos, como os linhões de energia da Eletronorte, passagem de estradas como a BR-222 e os trilhos da Estrada de Ferro Carajás, da Vale. Em entrevista à Vicente Carelli, Krôhôkrenhum conta sua versão dessas experiências com o dinheiro.

> A primeira vez, a Eletronorte trouxe alguém lá de Brasília e me deu um monte de dinheiro, mas levaram tudo de graça. Foram sete milhões que ele me deu. Eu pensei que a Funai ia cuidar direitinho e entreguei para eles. Eles roubaram tudinho e deixaram as casas mal-feitas para a gente. Acabou muito rápido. A Vale tá sempre falando que eu não presto, que eles querem tomar conta do recurso, do dinheiro, como dizem os brancos. Não é na nossa língua não, na nossa língua não existia dinheiro, agora que nós aprendemos com eles. Eles me deram, a gente experimentou, e agora eles querem tomar para entregar para a Funai administrar direito. Eu falei: aonde é que eles vão administrar direito? Eles é que roubam mais! [...] Eu mesmo vou fazer mal feito, deixa eu mesmo acabar com o dinheiro. Agora eu vou trabalhar pra mim mesmo, eu mesmo vou me roubar, vou sentir raiva de mim mesmo. Deixa que eu mesmo gasto tudo, que eu fico alegre. Aí eu não vou ficar com raiva de ninguém. Vocês só vigiam a terra para mim, como vocês dizem, fica no apoio que eu vou tocar o serviço. Eles não mandam mais em mim e eu não peço nada para eles.

> Eles mentem demais, só por causa do dinheiro, eu já conheço. Kupen rouba muito e eu tenho raiva. Quando o meu povo crescer, aí eles vão pensar e começar a trabalhar para nós mesmos. Não vai existir mais branco aqui. Eu estou pensando que eu vou mandar tudinho embora com calma. Aí vai acabar. (KROHOKRENHUM, 2010)

Além da relação conflituosa com a Funai, expressa no enunciado do líder Gavião, também se mantém atual a certeza dos Gavião de que não podem depender dos "brancos" e a entrada dos *estudantes* indígenas na graduação certamente é fruto da concretização desse plano de resistência anunciado pelo capitão: "[...] pensar e começar a trabalhar por nós mesmos". Nesse embate constante de proteção da TI Mãe Maria, os Gavião precisam lidar desde caçadores, pescadores, coletores externos até grandes empresas e instituições governamentais. A passagem de estradas como a BR-222, a implantação de linhões de energia da Eletronorte e estrada de ferro para escoamento de minério da Vale são alguns dos maiores enfrentamentos dos Gavião nesses anos de conflitos e negociações. Tais preocupações não ficaram no passado, visto que seus territórios continuam no enfoque da população nacional e dos grandes empreendimentos, como a a duplicação da ferrovia da Vale e a ameaça de eliminação de seus rios pelas futuras construções de hidrelétricas no rio Tocantins.

Embora grande parte das informações deste tópico estivesse disponível na bibliografia sobre os Gavião, sem dúvida, conhecer a TI Mãe Maria e caminhar entre as diferentes aldeias me deu condições de visibilizar melhor como se constitui essa heterotopia. Tal experiência afetou meu lugar de enunciação na universidade sobre os gavião, bem como os demais povos indígenas.

Os Gavião e a história local

Desde o século XVII os grupos indígenas do médio Tocantins –região constituída por parte dos municípios de Marabá, Itupiranga e Tucuruí – já começam a sentir os primeiros reflexos das políticas da coroa portuguesa para se alocar pela bacia amazônica. As estratégias de governo para os povos indígenas se iniciam pelo estado do Maranhão, empenhadas em afastar a presença de outros países.

> As relações entre índios e pioneiros da sociedade brasileira apresentam duas fases distintas, correspondentes a exploração dos recursos econômicos do médio Tocantins. A primeira dessas fases é caracterizada por contatos esporádicos, pacíficos ou simplesmente visuais, entre índios e brancos [...]. Esta fase histórica perdura do sec. XVII até o sec. XIX. (LARAIA; DA MATTA, 1978, p. 120-121)

Mas é apenas no século XIX que o contato sistemático com as frentes econômicas vai produzir um genocídio Timbira. Os Timbira do Maranhão foram alvos nas guerras aos indígenas agenciadas pela colonização portuguesa, incluídos nos alvarás de extermínio no início do século XIX, inclusive. Apesar das leis que compõem o chamado Diretório Pombal extinguirem a escravidão indígena em 1757, Dom João VI, quando chega ao Brasil em 1808, "[...] promulgou uma série de alvarás incentivando [...] ataques aos Botocudos, Coroados, Canoeiros e *Timbiras* [...] com o incentivo extra de usurpar as terras e escravizar os índios". (GOMES, 2017, p. 61, grifo nosso)

Hemming (2009) nos relata um momento importante de contato com os Gavião em meados do século XIX, quando as autoridades provinciais, empenhadas em ampliar a fronteira de seus domínios para oeste, do Tocantins ao Araguaia, decidiram alistar missionários para ajudá-los nessa tarefa.

> O irmão Manuel Procópio mantinha contatos intermitentes com a tribo timbira dos cricatis ou gaviões. Durante alguns anos, entre 1848 e 1854, os gaviões visitaram Santa Tereza e trezentos deles chegaram a instalar-se por algum tempo ao norte da missão. Mas em 1855 já tinham ido embora. [...] o diretor local de índios queria a todo custo pacificar os gaviões cricatis, que 'atacaram e saquearam as fazendas de gado e lavoura' ao longo do trajeto entre Leopoldina e a Chapada [...] Os gaviões, como os xavantes do sul, decidiram resistir aos colonizadores. Seus guerreiros defenderam as margens de ambas as margens do baixo Tocantins até a segunda metade do século XX. Essa sábia decisão assegurou-lhes a sobrevivência como tribo relativamente poderosa até quase os nossos dias. (HEMMING, 2009, p. 482-483)

É nessa conjuntura que os Gavião começam a ter contato sistemático com os não indígenas, por meio das frentes de expansão econômica na região, tornados invasores de seu próprio território originário. Segundo Arnaud (1964), três prin-

cipais frentes de penetração nacional se evidenciaram nessa área: a) o ciclo da borracha, na última década do século XIX; b) a coleta da castanha, a mais importante, que começou a fazer-se sentir após 1910; e c) os garimpos, estabelecidos por volta de 1940.

> A partir da primeira fase de penetração até 1959, conflitos armados foram-se sucedendo entre gaviões e os invasores de seus territórios tribais. Os intensos tiroteios que, segundo informantes, efetuavam os coletores no começo das safras de castanha, com a finalidade de 'afugentar os índios', e, as expedições punitivas, empreendidas contra seus acampamentos, provocavam o revide dos silvícolas, tornando-se mais tensa a situação. Os Gaviões, comenta Nimuendaju (1946; 20), eram então reputados como de grande agressividade, principalmente na cidade de Marabá, situada na confluência do rio Tocantins com o Itacaiúna, e centro de negociantes de borracha e castanha, cuja população pedia, constantemente, o extermínio da tribo. (ARNAUD, 1964, p. 2-3)

No início do século XX, acontecem os primeiros contatos mais sistemáticos, em função da exploração das seringueiras para produção de borracha, porém, depois, com a desvalorização da borracha e a valorização do óleo de copaíba e da castanha, a situação vai mudar. Iniciam-se então os conflitos com os indígenas, pois "[...] é claro que a extração da castanha indicava o caminho das matas do interior", (LARAIA; DA MATTA, 1978, p. 125) onde se resguardavam os indígenas gavião do contato com o não indígena.

A partir disso, os Gavião, assim como outros indígenas da região, passam a ser encurralados e aniquilados pelos regionais, motivados pela cobiça sobre as terras onde viviam: "Assim, as palavras pacificação, catequização ou simplesmente extermínio, passaram a se constituir em projetos que moviam as pessoas mais interessadas em estabelecer relações com os índios. Em 1931, estes propósitos eram bastante claros em Marabá". (LARAIA; DA MATTA, 1978, p. 149) O processo de depopulação também passou a se intensificar em função das doenças produzidas pelo contato, mas essa situação não os submeteu à dominação do não indígena. Muitos povos indígenas se renderam ao trabalho nas fazendas pelo aliciamento dos regionais e os Gavião foram ganhando fama de violentos e selvagens, ironicamente, por resistirem aos processos de expansão das frentes econômicas sobre suas terras, que traziam também a reboque frentes de extermínio.

Nesse período, quando se intensificaram os confrontos, documentos e publicações de jornais explicam que os indígenas estavam sendo aniquilados pelas frentes de exploração nas áreas onde viviam e os atos tomados como violência gratuita dos Gavião nada mais eram do que contra-ataques em atos de defesas de seus territórios, como reconhece o próprio inspetor regional do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), major Philadelpho Cunha, publicando o seguinte esclarecimento:

> Em relação ao ataque dos índios Gaviões a diversos pontos do rio Tocantins, referidos em as edições vespertina de ontem e matutina de hoje, do vosso brilhante órgão, cabe-me declarar que os Srs. Alfredo Monção e Messias de Souza, nas informações tão minuciosas que vos prestaram por telegrama, esqueceram-se de informar também que no dia 21 de janeiro findo, na praia da vila Tauhiry, em frente às terras pertencentes aos índios 'Gaviões', o 'civilizado' Antonio Marinho alvejou a tiros um grupo desses índios, que se achava em atitude pacífica, na orla da floresta, à margem direita daquele rio. O comandante do destacamento do posto 'Marabá', quando teve conhecimento desse fato, conduziu preso para a sede do município o aludido Sr. Antonio [...] para proceder a inquérito, em entendimento direto com o comandante do destacamento, a fim de apurar a responsabilidade do delinquente. O Sr. Messias de Souza que ali não é delegado do S.P.I. e, se o foi, sabe muito bem que nunca se deve provocar um índio e muito menos alvejá-lo a tiros; quem o fizer, está sujeito a esses inevitáveis e lógicos 'revides'. Em julho do ano passado, o S.P.I. mandou espalhar em toda a região tocantina, circulares expressas, aconselhando os habitantes a não provocarem os índios e transcrevendo leis e regulamentos garantidores das vidas e propriedades dos mesmos. (FERRAZ, 1998, p. 32, 33)

Sobre a atuação do SPI, Arnaud (1964) relata que o órgão inicia contato com os Gavião em 1938 por meio de visitas cada vez mais crescentes (voluntárias e amistosas) de grupos ao Posto Ipixuna da instituição, em busca de ferramentas e farinha. A estratégia do SPI era montar esses postos próximos às localizações onde os indígenas viviam, à espera de que eles se aproximassem e então iniciassem as relações a partir do chefe responsável pelo posto.

Os três grupos locais[7] foram compulsoriamente removidos várias vezes da região até acabarem reunidos em uma única reserva indígena: *Kupejipôkti*, "os que estão lutando no meio do *kupe*", isto é, no meio dos não indígenas. (FERRAZ, 1998, p. 2) Nesses primeiros anos na TI Mãe Maria foi que esses grupos se autointitularam Parkatêjê. Naturalmente que a complexidade e a violência desse processo marcaram profundamente a produção de subjetividades entre esses indígenas, e a história recente deles é marcada por uma outra série de reposicionamentos.

Parkatejê, Kyikatejê e Akrãtikatejê: 1695-2021

A seguir, a partir da diferenciação proposta por Ferraz (1998), apresentamos os três grupos que formavam os Gavião-Parkatêjê naquele momento inicial de apropriação da TI Mãe Maria, apresentando também alguns aspetos de como vivem hoje e um breve relato de cada cacique sobre a relação que consideram importante se estabelecer entre os projetos de sociedade da aldeia, por meio dos *estudantes* indígenas, e a universidade.

a) A Turma do Cocal

Os Rõhôkatêjê (*rõhô-* significa côco babaçu, *-katê* é dono, controlador e -jê é nós, a gente) foram chefiados por Krôhôkrenhum, considerado o grande líder da unificação e da posição política assumida por esses indígenas diante das frentes econômicas que lhes atravessarram no século XX. Esse grupo foi contatado por dominicanos no rio Praia Alta, em Itupiranga, no Pará, em 1956. Depois de alguns conflitos e uma situação de ameaça de extinção, em 1965, já durante a ditadura militar, foram os primeiros a serem removidos para a então Reserva Indígena Mãe Maria, pelo SPI, que no ano seguinte se transformaria na Funai. Em entrevista ao cineasta Vincent Carelli, em 2010, Krôhôkrenhum avalia o momento em que chegaram à TI Mãe Maria.

> Quando eu cheguei aqui a primeira vez (na reserva do Mãe Maria, perto de Marabá), o SPI fez uma roça grande pra mim. Tinha muito arroz, feijão, mandioca, muita banana. Eu fiquei muito alegre, pensei que ia ser assim todo o tempo, que eles iam fazer como se eu fosse

7 "'Grupos locais' foi uma terminologia adotada, a partir de Nimuendaju (op.cit.), por Da Matta (1967) e Arnaud (1964, 1975, 1976), autores que chegaram a visitá-los ainda separadamente, mas que não indagaram sobre as suas possíveis distinções". (FERRAZ, 1998, p. 1)

> filho deles: eles trabalhavam e davam para a gente comer e roupas para a gente vestir. Eu pensava assim, mas não, eles não prestavam. Mas só foi uma vez, aí eles mandaram a gente trabalhar. Falavam na língua do kupen chamando a gente de preguiçoso. Quando a gente jogava flecha, eles mandavam a gente trabalhar em vez de ficar só jogando flecha. Eles não respeitavam a gente, falavam mesmo. Agora eu sei que eles não prestavam. Depois de velho é que eu fui entender. (KRÔHÔKRENHUM, 2010)

Hoje esse grupo se identifica como Parkatejê, mantendo o nome pensado para denominar os três grupos que inicialmente foram juntados na TI Mãe Maria. O atual cacique explana o que espera da formação dos *alunos* de sua aldeia que adentram a Unifesspa. Como também já foi *aluno* de graduação, o cacique entende as dificuldades dos *discentes* e conta com a formação deles para a autonomia da aldeia.

> *Falando da minha comunidade, Parkatêjê, nós temos aqui uma infraestrutura muito grande e a universidade oferece essa oportunidade [...]. E a comunidade, a reserva, ela precisa disso para não dependermos de terceiro... O branco na nossa administração é só uma passagem e a gente precisa conhecer. E é isso que eu, como líder da comunidade Parkatêjê, espero [...].*
>
> *Nós temos esse legado, que nosso grande pai Krôhôkrenhum nos deixou, foi justamente uma porta aberta para a universidade, para a educação, do conhecimento. Foi o que ele sempre esperou e eu também espero isso: que os jovens indígenas que hoje estão cursando na universidade busque sabedoria* [para] *garantir o futuro da comunidade, garantir os seus direitos [...] Os cursos que são voltados para a comunidade: enfermagem, direito [...].*
>
> *Eu quero pedir muito, muito mesmo, até para branco também, que vê a comunidade dessa forma, com muita desistência. Isso acontece devido a esses problemas, sofre preconceito, às vezes, e na hora de fazer um trabalho, deixa de lado. Então assim, quero pedir para a própria universidade, que o reitor da universidade observe isso. Porque a gente pode um dia criar uma universidade indígena, isso pode estar instalado dentro de uma aldeia, dentro de uma reserva, porque a gente precisa ter sucesso também.*[8]

8 Informação oral do cacique Akroiarere Parkateje Teprame, durante entrevista do trabalho de campo na aldeia Parkatêjê, em 2017.

Figura 9 – Cacique Akroiarere Parkateje Teprame, Aldeia Parkatêjê

Fonte: acervo da autora.

b) A Turma da Montanha

Os Akrãtikatêjê (*akrãti* significa colina), fugindo das perseguições de seus inimigos, foi se localizado junto ao posto do SPI instalado em frente à cidade de Tucuruí. A população local dessa região do estado do Pará foi profundamente atingida com a instalação da usina hidrelétrica, entre 1971 e 1983 e o grupo viveu um intenso processo de depopulação. Não havia nenhuma intenção governamental de se manterem terras indígenas na região. Para evitar maiores problemas locais, a Funai os removeu para Mãe Maria. Eles foram o segundo grupo a chegar.

"Juntos, os dois grupos formaram a aldeia do 'Trinta' e, reciprocamente, denominavam-se Parkatêjê, onde *pàr-* é pé, abaixo ou jusante, em relação ao rio Tocantins, 'os senhores da jusante'". (FERRAZ, 1998, p. 3) Esta denominação está relacionada ao terceiro grupo Timbira que viria compor a comunidade Parkatejê, localizada na mesma margem do rio Tocantins, a montante.

Mais tarde os Akrãtikatêjê se separaram dentro da TI Mãe Maria, sendo Paiaré o cacique dos Akrãtikatêjê. Com a morte de Paiaré, sua filha Kátia Silene foi quem assumiu a liderança da aldeia. Ela destaca a relação entre os *alunos* e a universidade.

> *Nós temos que estar lá, se incorporar na sociedade, no ensinamento do branco, mas o espírito está aqui [...]* Nós ampliamos nossos conhecimentos, que foi uma troca com a sociedade branca, com a escola do branco, quando ela veio e nós sempre fomos conscientes que nós não deixemos nos contaminar com o ensino do branco, que nós nunca vamos deixar de ser *indígena, mas nunca [...].* Nós não vamos voltar ao que era antes, mas nós temos que manter nossa postura, com nosso costume, de ter esse pensamento alinhado da comunidade com a universidade. Nós *vamos caminhar os dois juntos, mas desde quando o pensamento de vocês* [os jovens *estudantes* indígenas] *esteja aqui dentro. Que nenhum momento vocês esqueçam que vocês são indígenas e que vocês carregam uma comunidade nas costas [...] você vai estudar e enriquecer seu conhecimento e quando você voltar vai passar pra comunidade, nunca deixando de ser quem você é. Você vai continuar sendo pra nós o que a comunidade cresceu e te viu. Nós quer ver mudança em vocês, mas uma mudança que venha ajudar a comunidade a caminhar e enxergar um olhar maior [...] precisamos de um indígena pra ocupar uma cadeira, que nos defenda, para que ele esteja lá dentro do congresso defendendo nossos direitos, nos fortalecendo.*[9]

9 Informação oral da cacica Kátia, durante entrevista do trabalho de campo na aldeia Akrãtikatêjê, em 2017.

Figura 10 – Cacica Kátia Silene, Aldeia Akrãtikatêjê

Fonte: arquivo pessoal da cacica[10] Kátia Silene Akrãtikatêjê.

10 Em algumas menções na mídia e nas redes de pessoas indígenas, vejo a flexão de gênero do termo cacique para "cacica", considerando a ocupação dessa função nas aldeias por mulheres na história recente. Na dúvida de qual adotar, tomei o "cacica" em coerência à adoção que tem feito algumas manifestações indígenas.

c) A Turma do Maranhão

Os Kyikatêjê (*kyi* significa montante), que se encontravam à montante do Tocantins. Esse terceiro grupo foi contatado em 1968 nas proximidades da cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão, numa área que havia sido interditada devido aos conflitos com grileiros. (HÉBETTE, 1983) "Eles foram transferidos pelos agentes da FUNAI, em 1968, para o interior de Mãe Maria onde, até 1980, mantiveram uma aldeia separada por 4 km de distância do 'Trinta'". (FERRAZ, 1998, p. 3) Pepkrakte Jakukreikapiti Ronore Konxarti, mais conhecido como Zeca Gavião, é o cacique desse grupo que também se organizou em aldeia própria dentro da TI Mãe Maria. Um destaque dado a essa aldeia é a realização da Festa da Safra da Castanha, que durante mais de uma semana traz uma programação com diversas atividades culturais/esportivas, funcionando como uma propulsora ação de fortalecimento étnico dos Gavião. A festa tem tido cada vez mais visibilidade nos municípios de Marabá e Bom Jesus do Tocantins, bem como nas mídias estaduais, atraindo não indígenas e indígenas, não apenas Gavião, mas também de outras etnias, inclusive de outros estados, como Maranhão e Tocantins.

Para o cacique, os *alunos* que adentram a Unifesspa

> *[...] têm um ponto de referência que é a aldeia deles. Nós caciques somos limitados. Nós só somos liderança, por exemplo, até o 'Flexeira'* e até o *'Jacundá'. Mas fora do território nós carecemos desse conhecimento. E por isso que a experiência de quem está estudando em cada área vai somar conosco dentro do território. Tentar mudar essa ideia de que o indígena, pelo nome, não merece esse espaço. Nosso espaço nós já temos. Agora precisamos desses outros espaços para ir nos fortalecendo. E estamos buscando, assumindo a Funai, administrando a Sesai, como já está acontecendo, e esses passaram pela universidade. Quando eu corri atrás de buscar esse direito, em busca das vagas* [reserva de vagas na UFPA em 2009]*, eu pensei que meu povo, a juventude precisava buscar esse conhecimento para se fortalecer de igual pra igual com os brancos, os vizinhos. A partir do momento em que cada um se formar, vai ter uma outra visão. Não uma visão de ser superior aos mais velhos, que têm o conhecimento tradicional. E é nesse sentido que eu sempre me preocupo com os que estão estudando. Eu sempre falo pra eles que estão estudando: "vocês não podem esquecer de onde vocês vieram, o que vocês são". Sempre falo que eles vão, mas vão voltar pelo mesmo caminho. Não impede de ser advogado e ter escritório em Marabá ou em Bom Jesus. Não preci-*

Figura 11 – Cacique Zeca Gavião, Aldeia Kyikatêjê

Fonte: acervo da autora.

sa resolver o problema de todo mundo. Mas pode orientar seu povo. Buscar algo diferente, mas pro bem da nossa comunidade. Que estejam alicerçados dentro da comunidade. Eu começo a observar essa outra linha do tempo. Nós não tínhamos a oportunidade de estar fazendo uma faculdade. Hoje tem.[11]

É muito latente a preocupação que todos os caciques entrevistados manifestam de o membro da comunidade não perder seus vínculos cosmológicos por conta dos conhecimentos ocidentais adquiridos na universidade e por transitar no mundo dos brancos. Todos esperam que esse conhecimento venha em benefício da comunidade, em fortalecimento do povo nas permanentes tensões vivenciadas pelos Gavião.

Ao longo do tempo os Gavião passaram e ainda passam por diversos rearranjos territoriais, culturais, políticos e econômicos, como estratégias de sobrevivência e de afirmação identitária, inclusive a de aceitarem ser alocados na TI Mãe Maria. Depois de anos lutando pela sobrevivência diante dos recorrentes ataques dos regionais ou dos patrões comerciantes de castanha, esses grupos locais – Parkatêjê, Kyikatêjê e Akrãtikatêjê, ou: Trinta, Maranhão e Montanha – sobreviveram na TI Mãe Maria e, ao longo dos últimos anos, continuam tendo que negociar com interesses do grande capital para implantação de grandes projetos.

Essas são as maiores ameaças que assolam os Gavião na atualidade: o interesse sobre seus territórios, refletindo entre eles diferentes formas de entender as relações com esses interesses, situações as quais já vinham sendo estudadas nos anos 1970 pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, que, considerando também a situação de diversos outros povos indígenas na Amazônia, desenvolveu a teoria de "fricção interétnica".

> Em outras palavras, o sistema interétnico começa a se constituir a partir do momento em que se cria uma certa interdependência entre os grupos étnicos em contacto e se cristaliza quando tal interdependência se torna irreversível. Essa cristalização, é bom esclarecer, não significa um estado estático do sistema, muito pelo contrário; o sistema interétnico é um corpus sócio-cultural permanentemente em ebulição: mesmo que antagonismos ou conflitos internos ao sistema

11 Informação oral do cacique Zeca Gavião, durante entrevista do trabalho de campo na aldeia Kyikatêjê, em 2019.

> interétnico não se manifestam é lícito aceitar que estejam em estado latente [...]. Para o estudo do índio e de sua situação de fricção, essa sua dependência – que também retrata uma interdependência índio/branco – tem especial poder explicativo por estar voltada para a satisfação de necessidades que inexistiam anteriormente ao contato interétnico. (OLIVEIRA, R., 1972, p. 3)

Oliveira desenvolve tal teoria a partir da realidade indígena num momento histórico (anos de 1960) da expansão do capital na Amazônia, no intuito de compreender a mudança originada pelo contato interétnico, em contraposição ao conceito de aculturação. Os Gavião estão entre os grupos étnicos considerados pelo autor – a partir de dados do trabalho etnográfico de Da Matta com esses indígenas – para desenvolver sua teoria, entendendo que eles se inseriam naquele momento (e até hoje, na nossa percepção) em áreas de fricção interétnica: "[...] a saber aquelas regiões [...] alcançadas por frentes de expansão da sociedade nacional [...] seja por fluxos ou refluxos de uma ou mais frentes, comumente chamadas de 'ciclos econômicos', como o da borracha, o da mineração, o da indústria madeireira, etc.". (OLIVEIRA, R., 1972, p. 5)

Consideramos pertinente essa teoria do autor por ainda apresentar uma compreensão coerente dos Gavião e nos ajudar a entender as relações estratégicas adotadas diante do capital ao longo de sua história, absorvendo práticas monetárias desde que foram alocados na TI Mãe Maria, pois foram para lá levados já com a orientação de explorar a castanha (no auge da atividade econômica no Pará) e, ao mesmo tempo, esmerando-se para preservar as práticas culturais de tradição do povo. As mudanças culturais que vêm sendo estabelecidas, por meio da circulação entre a tradição e as novas formas impostas pelas dinâmicas sociais e políticas na região, levam esses grupos à negociação inevitável entre esses dois mundos para que possam continuar existindo. Assim, a alteração na cultura gavião "Não se trata de mudança por empréstimo de tais ou quais traços culturais, como pretendem explicar as teorias de aculturação. Trata-se de mudanças determinadas pela própria dinâmica das relações sociais". (OLIVEIRA, R., 1972, p. 3)

O conflito nessa perspectiva se instaura, então, como algo inevitável e único caminho viável de relação com a sociedade brasileira, sendo essa a situação de fricção interétnica, composta pelos divergentes interesses entre os grupos étnicos e, ao mesmo tempo, pelo vínculo irreversível pós-contato sistemático.

Outra peculiaridade do povo Gavião na história recente são as recorrentes redivisões no grupo, chegando a um número de 16 aldeias até 2018, segundo Ribeiro Junior (2018, p. 56-57):

> [...] os 'Gavião' estão constituídos em três 'grupos' [...] organizados em dezesseis aldeias: Amtáti; Akrâtikatêjê; Akrâkaprêkti; Parkatêjê; Rôhokatêjê; Krijamretijê; Kôjakati; Krâpéiti-jê; Akrôtikatêjê; Akrãti; Krijôhê-rekatêjê; Krintuwakaetêjê; Kripéti; Hakti jôkri; Hõpryre e Printipara jôkrikateje. Este é o atual quadro de composição dos 'Gavião', sendo importante assinalar que estas cisões de aldeias são bem recentes.

Esse movimento de recorrentes cisões na TI Mãe Maria que originam novas aldeias é visto na perspectiva de Ribeiro Junior (2018, p. 67) como um processo imanente aos próprios Timbira. Desse modo, a explicação para esses movimentos organizativos dos grupos deve ser buscada em "[...] outros horizontes relacionados com os 'Gavião' no sentido mais cosmológico de sua onomástica".

Parte III.

Linha de subjetividade: as diferenças dos alunos Gavião e as dificuldades de permanência

SUBJETIVIDADES QUE MARCAM AS DIFERENÇAS DO *ALUNO* GAVIÃO

> *É preciso ter muito claro que os acadêmicos indígenas são jovens que podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com que convivem. Chegam ao ponto de, como dito antes, serem até mesmo invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para seus professores e para a estrutura universitária em que se inserem. Mas o fato é que diferem dos outros estudantes regionais, pobres, negros, brancos, por seus sistemas de valores e de pensamento, por seus conhecimentos, por sua visão de mundo em última instância, fora de por suas redes de parentesco e relacionamento e, não esqueçamos, saberem-se portadores de identidades diferenciadas hoje apoiadas em direitos coletivos.*
>
> (Antonio Carlos de Souza Lima)

Para este capítulo, reservamos as emergências de subjetividades relacionadas aos *discentes* indígenas no que tange aos efeitos de sua vivência na universidade, que evidenciam marcas diferenciadoras desses *alunos* dos demais *alunos* da instituição. Como uma das grandes missões desse trabalho, visibilizar a voz dos *alunos* também atende ao que é esperado de um trabalho posicionado em uma perspectiva decolonial. Diante do risco de reforçar ideias de vitimização, a visibilização dessas vozes busca, ao contrário, possibilitar a construção de um instrumental crítico sobre a universidade brasileira, a partir do lugar de quem vivencia as opressões em seu cotidiano, situação que agrega as condições necessárias para a reflexão em um nível mais complexo do que precisa ser transformado. Além disso, a própria circulação desses enunciados tem o poder de fissurar discursos do espaço educacional e, consequentemente, da sociedade como um todo.

Nisso, pontuamos que a noção de permanência tratada neste livro ultrapassa a ideia das condições objetivas necessárias à conclusão da graduação do *discente*. Mais que isso, problematiza o que é a universidade e suas estruturas de exclusão, uma vez que a permanência dos corpos da diversidade nesse espaço requer reformas que fraturem, essencialmente, sua estrutura epistemológica moderna, colonial, eurocêntrica, patriarcal, elitista, cis/heteronormativa, capacitista, entre outros sistemas imbricados de forma interseccional.[12]

A história do povo Gavião, apresentada no capítulo anterior, visibiliza a resistência da cosmologia desse povo. Na perspectiva de Foucault, resistência compreende pontos, nós, focos de resistência não estanques e distribuídos de modo irregular ao longo do tempo e no espaço, "[...] às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento [...] que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades". (FOUCAULT, 2015, p. 105)

No século XX, os Gavião buscaram formas de (re)existir diante dos tantos ataques às suas vidas até serem remanejados para a TI Mãe Maria. Desse momento até a atualidade, continuam em permanente posição de defesa de seus territórios, mesmo depois da demarcação, pois continuam se relacionando com a sociedade nacional a partir de táticas de negociação. Vivem nessas fronteiras culturais, entre a tradição e a integração às instituições ocidentais.

Inserida nesse cenário, a cosmologia Gavião se constitui como fraturada, marcada pela diferença colonial (MIGNOLO, 2003), como não poderia deixar de ser. Trata-se de sociedades imersas em uma estrutura social regida pela lógica da colonialidade, em que se configuram diretamente como a outridade do colonizador. No livro *Conhecendo nosso povo*, os *alunos* da aldeia naquele momento de produção da obra explicam por que os Gavião são diferentes dos não indígenas.

> Mantemos uma forma de vida diferente, porque temos corrida de tora, o jogo de flechas, as festas do peixe, arraia e lontra, a do pêpti (iniciação dos jovens), a do milho, do hàk e pàn (Gavião e arara) e outras. Também temos as nossas comidas preferidas como o *kuputi*

12 CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*. Florianópolis , ano 1, v. 1, p. 171-178, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf. Acesso em: 30 jun 2020.

> [...]. Sabemos que somos privilegiados, porque ainda conseguimos ter esse modo de vida diferente. (PARÁ, 1997, p. 68-69, grifo do autor)

Agora, vamos adiante na história desse povo. Vamos mostrar como as novas condições de possibilidades históricas estão dando novos contornos para os Gavião. Para isso, traremos as falas dos *alunos* universitários registradas nas rodas de conversa, durante o trabalho de campo.

Não fizemos uma pergunta que direcionasse falas para estabelecer as diferenças dos demais *discentes* da universidade, porém tais enunciados, mesmo tratando de outros referentes, revelam a visão de mundo desses *sujeitos*.

Os enunciados apresentados a seguir evidenciam as diferenças cosmológicas dos *alunos*, mas também apontam fatores que precisam ser repensados para o atendimento desses *sujeitos*, inserindo-as no amadurecimento de políticas de permanência nas universidades. Eles demonstram as fragilidades deste processo de inclusão, a partir dos seus lugares de fala, marcados pela invisibilidade e pelo silenciamento indígenas dentro da Unifesspa. As práticas discursivas em que esses *alunos* estão envolvidos evidenciam a marca de suas diferenças frente à estrutura da Unifesspa. Compreender as singularidades desses processos implica em necessariamente abandonar o discurso de que os indígenas são como qualquer *discente* da instituição.

A pesquisa procurou assinalar como o dispositivo colonial é bastante determinante no processo de "inclusão" dos *alunos* indígenas nas universidades. Chegamos a dois grupos de práticas discursivas bastante constitutivas da experiência desses *alunos* e delineadoras de fraturas na relação entre indígenas e universidade. No primeiro grupo, evidenciamos as condições materiais, sem dúvida mais visíveis e não menos significativas que os outros processos. No segundo grupo, práticas quase invisíveis, que atualizam a hierarquização racial e muitas vezes são normalizações tomadas como verdades por grande parte da sociedade brasileira como efeito das linhas de força do dispositivo colonial.

Sobre as diferenças materiais indígenas para a permanência

As condições materiais são os primeiros determinantes apontados pelos *discentes* indígenas para a permanência na universidade, já que sem elas não há como participarem do cotidiano acadêmico. Nesse grupo, relacionamos as dificul-

dades com o espaço da universidade, que não é só físico, mas também virtual, necessitando permanentemente de acesso à internet; e, por fim, a questão do transporte.

Entre o desterritorializar-se da aldeia e o reterritorializar-se na universidade

> *Seria bom se a universidade tivesse um acolhimento, tivesse como realmente receber nós ali dentro. Tem esse lado ruim. A universidade não acolhe a gente totalmente, mas também tem um lado bom, ela ofereceu o curso.* (A2)

Vimos que as aldeias indígenas são bons exemplos de heterotopia, o que fica evidente na experiência de *discentes* gavião quando ultrapassam os limites da Terra Indígena Mãe Maria e atravessam os muros da Unifesspa. Esse desdobrar-se entre o "lá" e o "cá", tão presente nos enunciados dos *alunos*, exige deles habilidades para lidar com as lógicas de poder existentes em cada um desses espaços, entendendo-os como territórios na perspectiva de que se tratam de um *continuum* dos processos de dominação, conforme propõe Hasbaert (2004). Para essas manobras, esses *sujeitos* se constituem como multiterritorializados, articulando-se em processos permanentes de desterritorialização e reterritorialização, entendendo que

> [...] uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma 'multiterritorialidade'. (HAESBAERT, 2004, p. 344)

No caso dos povos indígenas, essas vivências ocorrem de forma específica para cada povo e se impõem como uma necessidade também para que possam continuar existindo. Sair da aldeia para fazer uma graduação é um exemplo disso, exigindo dolorosas experiências de reterritorialização nesse espaço Outro,

com marcações de poder especificamente centradas no uso da língua portuguesa padrão e outros códigos mediados por ela, o que é melhor explorado no próximo capítulo.

Nas falas abaixo, evidenciam-se os estranhamentos do encontro entre indígenas e universidade, especialmente pelas limitações da universidade para recebê-los. Essa prática promove resultados negativos na permanência desses *alunos*, pois com as dificuldades para acompanhar o ensino acadêmico parece ter espaço duplo acabam desistindo.

> O1: *Eu vejo que a dificuldade dos alunos na universidade* ***não tanto o acesso, mas sim poder acompanhar a universidade****. Porque existe uma realidade [...]. A universidade tem uma hierarquia de que as vezes* ***a gente coloca dificuldade****, mas vejo como um desafio, e quando eu entrei a gente não tinha apoio e avançou muito de agora que é Unifesspa. Muitos da minha época,* ***muitos desistiram*** *e não conseguiram* ***por causa desse acesso*** *que ainda era UFPA.*
>
> O7: *Falando um pouco das dificuldades dentro da universidade, é que* ***a universidade não está preparada para receber os indígenas****.*

Da mesma forma, no enunciado da epígrafe desta seção, a estudante reconhece a falha da universidade não acolher, ao mesmo tempo em que ela também se sente bonificada pelo fato de a universidade oferecer a vaga. Esse último ponto precisa ser problematizado, levando os *alunos* a entenderem que a política afirmativa (PSE com reserva de vagas) é resultado da luta de suas lideranças, em conjunto com indígenas do Tocantins, que fizeram diversas cobranças, conforme já foi acenado no tópico das ações afirmativas. Enxergar a política de reserva de vagas como uma proposta e cobrança do seu povo reforçaria o empoderamento dos *alunos* para não recuarem diante das dificuldades e, ao contrário, fazerem exigências para a instituição, que não oferta um acolhimento adequado, como a aluna denuncia. O acolhimento é necessário para que aconteça a permanência mencionada no segundo enunciado, para que o *aluno* consiga "acompanhar a universidade" ou, visto de outro ângulo, para que a universidade se flexibilize para receber o indígena, como propõe o enunciado A4.

Se "todos passaram" e apenas as alunas indígenas "ficaram", no relato abaixo, questiona-se a mera coincidência ao se lembrar a condição étnica dessas alunas.

A4: *Quando eu entrei que eu deparei naquilo, não me falaram nada. Na minha mente, iriam passar, pra mim, material pra eu estudar pra fazer a prova. Falaram assim: 'aluno, vocês têm que pesquisar conteúdo na biblioteca'. Pronto ficou por isso. Acho que foi uma resenha que ela pediu pra gente. Imaginei como é a resenha, de que forma fazer a resenha.* ***Primeiro semestre, ficamos****. Que é esse primeiro semestre que ainda tô devendo,* ***por conta de falta de informação, por não saber, entender****, eu deixei.* ***Todos passaram****.*

A falta de vivência em práticas sociais que habilitassem as alunas do enunciado acima, e do seguinte, ao funcionamento da dinâmica de ensino fora da aldeia levou-as a uma dificuldade maior em relação aos demais *alunos* não indígenas. Afinal, todos passaram, e elas expressam que o empecilho foi a falta de compreensão sobre as práticas de linguagem e comunicação exigidas para cumprirem as atividades acadêmicas.

A7: *[...] eu já tinha perdido dois trabalhos e* ***eu não sabia que eu ter perdido duas matéria****, é... duas matéria dele, né? aí quando eu perdi duas eu fui atrás dele [...] e ele disse 'se vira'. Aí me deu aquele desespero. Aí uma* ***colega foi me ensinando****, vai fazer isso, aquilo,* ***vai na internet, no Sigaa****.*

É sabido que a falta de domínio dos gêneros acadêmicos é uma dificuldade comum aos *alunos* que saem das escolas de Ensino Médio para o Ensino Superior. Porém, pela não vivência em práticas de linguagem que se aproximam dos usos feitos na universidade, além, fundamentalmente, das diferenças étnicas quanto ao modo de vida indígena e a linguagem que acompanha as práticas nesse universo, as alunas indígenas não conseguiram passar.

A expulsão dos indígenas da graduação e/ou a finalização do curso em um tempo maior que a média, não podem reforçar pensamentos racistas sobre esse *aluno*, mas sim fortalecer o dado sobre o quanto os espaços institucionais reproduzem o racismo estrutural em suas práticas cotidianas, naturalizando e pessoalizando a desistência do *aluno* indígena. Essa "evasão" deve passar por uma releitura, uma que ressignifique o termo "evasão" como "expulsão", pela negação de assentir que a entrada do *aluno* indígena exige inevitavelmente a compreensão de sua diferença racial, que envolve aspectos culturais e cosmológicos. Tal percepção é necessária para promoção, na universidade, do diálogo intercultural entre essas duas formas de ver o mundo.

O enunciado abaixo reforça a desigual atenção institucional quanto ao acesso e à permanência à época da pesquisa, deixando uma lacuna quanto ao acolhimento para inserção dos *alunos(as)* na dinâmica da universidade ao iniciar os cursos.

> A2: *Realmente* ***todos nós tivemos dificuldade. Primeiramente na fase que foi para entrar o PSE****, já falaram 'você aqui' tipo 'uma indígena aqui'. Seria bom se* ***a universidade tivesse um acolhimento****, tivesse como* ***realmente receber nós ali dentro*** *[...]. Tem esse lado ruim,* ***a universidade não acolhe a gente totalmente*** *mas também tem um lado bom que a universidade ofereceu o curso.*

Como um exemplo de como o *aluno* se sente deslocado, ele evidencia que há dificuldades de convivência e também frente à estrutura da universidade, por não conhecer como ela funciona:

> O3: *Assim que entrei na universidade* ***já tive uma visão de como é diferente****. Quando eu vou* ***lá e aqui****, estudando aqui na aldeia. E cada dia que a gente vai pra universidade é* ***uma dificuldade que a gente se depara****. Uma dificuldade diferente uma da outra, tanto* ***no convívio*** e até mesmo como no apoio.

Um ponto importante colocado pela aluna, no enunciado a seguir, é o fato de morarem fora da cidade e enfrentarem uma série de dificuldades para estarem na sala de aula; é, por si, mais um fator que acenam como seu não pertencimento ao mundo branco.

> A6: *Porque um aluno* ***pra sair da comunidade pra terminar curso é ter bastante força de vontade mesmo porque pra nós não é fácil****. Os outros, que a gente chama* ***'kupen', pra eles é fácil*** *porque eles já estão morando lá na rua, já sabe como é as coisas,* ***pra nós não, é uma coisa nova, diferente****.*

Nesse aspecto, de morarem na aldeia, há outro ponto que mostra como os indígenas são, de fato, diferentes dos brancos, que é a própria vivência na aldeia de uma forma tal que os diferencia da vivência na cidade. Está estabelecida uma forte ligação com a aldeia, a vivência coletiva com seu povo, que se revela nas mais diversas formas, como na dificuldade de esses *discentes* se adaptarem à cidade e não desejarem permanecer fora da aldeia, onde se sentem confortáveis.

A8: *Eu pensei em desistir porque* ***foi a primeira vez que eu comecei a entrar numa cidade.*** *Eu* ***não sou acostumada****, aí eu pensei em desistir.*

O6: *[...] esse aluno para ele se manter focado só no ensino a educação dele sem se preocupar com nada com a família dele e muitos alunos às vezes já é casado, com 16/17 anos nós casamos, nós somos muito família.* ***Imagina como é pro indígena ficar o dia todo fora de si,*** *ficar sem ver sua esposa, sem ter contato com a comunidade. Acho que isso também ajuda bastante pra desistência.*

Esses pequenos recortes tratam-se, na verdade, de uma regularidade, visto que os mais velhos, as lideranças, são quem, na cultura gavião, se deslocam com mais frequência para a cidade para tratar dos assuntos de interesse da comunidade, enquanto os jovens não possuem, de forma majoritária, autonomia para sair e ter vivências na cidade que não sejam intermediadas pelos mais velhos.

Assim, as dinâmicas de organização social desses(as) discentes na aldeia, fortemente marcada pelas relações que se estabelecem nesse território, entram em choque significativo com o mundo acadêmico por concentrar dinâmicas mais formais do mundo ocidental. Esses *graduandos* começam a se inserir não apenas no território da universidade, mas na sociedade branca de forma mais sistemática, com suas singularidades específicas em fatores ligados a diversos outros locais que atravessam a universidade e a tornam um ponto focal das multiterritorialidades, trazidas pelos diversos *sujeitos* que nela circulam e pelas quais esses *alunos* são fortemente interpelados por esse encontro abrupto.

Comunicação e internet: universidade digitalizada

Não houve um discente durante as rodas de conversa que não apontasse a internet como um forte empecilho ao fluxo de comunicação na sua vida enquanto acadêmico(a). As instituições estão assentadas em tecnologias digitais, porém a realidade quanto à qualidade de acesso à internet inviabiliza a presença de *sujeitos* marginalizados e invisibiliza as condições necessárias para uma participação mais democrática.

Em se tratando de indígenas, devemos sempre lembrar que as aldeias não dispõem, de forma geral, de qualidade de serviços de fornecimento de internet que permitam aos *graduandos* manter contato com professores e *alunos* por *e-mail*, Whatsapp, ambientes virtuais de aprendizagem e outras ferramentas di-

gitais. Essa era a condição dos alunos no momento da realização das rodas de conversa.

Como relatado a seguir, às vezes acontece de um *aluno* sair da sua aldeia, perder horas na estrada esperando uma van para chegar à cidade, depois pegar um transporte coletivo para chegar à universidade; e quando finalmente consegue é que fica sabendo que não haverá aula naquele dia e que o informe foi dado pelo grupo da turma no Whatsapp. Ou seja, o acesso à internet só para receber uma mensagem no celular teria evitado toda a fadiga do deslocamento desnecessário, e as repetidas vezes em que algo parecido acontece servem como desestímulo para o indígena continuar sua graduação.

O3: *E também pega mais porque* ***a gente precisa tá conectado na internet****, porque ajuda muito.* ***Baixar conteúdo para estudar****... E a gente até no período da aula vem pra aldeia e* ***o professor antecipou uma aula ou não tem aula hoje, a gente vai e chega lá não tem aula porque a gente não tem esse acesso*** à ***internet***.

A6: ***A gente tem que tá ali conectado à internet*** *pra saber a data de fazer* ***matrícula****, a data de levar* ***documentação****, que documentação levar,* ***onde*** *eu vou* ***quando*** *eu chegar,* ***com quem*** *eu vou falar [...] Aí a gente vai tentando, se esforçando, buscando informação.* ***Aqui na aldeia não tem acesso à internet****, vou ter que fazer pesquisa, comprar livro, até pra comprar livro é difícil, comprar livro é complicado e os da biblioteca nem sempre estão atualizados. E eu seu fosse depender daquilo...* ***Aí fui pesquisar nos computadores da biblioteca, atualizar o assunto, pra fazer o trabalho e entregar pra ele***.

A10: *Uma das dificuldades que eu mais encontro também é pra* ***fazer pesquisas porque moramos aqui e as vezes eu faço pesquisa lá no campus mesmo, nos computadores*** *[...]Uma das coisas mais difícil mesmo é em questão à fazer as pesquisas em questão de ver as matérias, como agora estão passando muitos filmes.* ***Como é que eu vou acessar os filmes, se estão tudo no youtube****? Como eu vou* ***fazer as pesquisas****? [...]* ***muito complicado a gente chegar e não ter o trabalho todo feito porque não conseguiu fazer a pesquisa totalmente direito***.

A13: *Mas minha dificuldade é mais pra fazer trabalho,* ***não me dou bem com computador aí eu fico pra trás***.

A5: *Eu nem sabia fazer slide,* ***acesso à informática****, só sabia o básico, mas não sabia montar slides, passar material no pendrive.* ***Sabia entrar na internet assim, mas tudo isso não sabia****.*

A4: *'****eu não tenho computador, eu não sei muito manusear computador****, como é que eu vou fazer?' [...] Não sabia.* ***Toda informação que eu busquei nem foi na internet, foi na apostila mesmo e li bastante****, bastante, porque já que não tinha esse entendimento, essa informação da informática, então eu mergulhei mesmo no livro.*

No funcionamento acadêmico imperam práticas de linguagem mediadas por plataformas digitais, portanto fundadas na premissa de que o acesso à internet, às tecnologias de informação e comunicação são comuns a todos os *discentes*. Instaura-se uma normatividade de práticas pedagógicas (além das burocrático-administrativas) que ignora o fato de grande parte de *alunos*, e não apenas indígenas, não usufruírem de internet com frequência e/ou computador pessoal, bem como *alunos* do campo e os quilombolas. No caso dos indígenas gavião, essa realidade é posta nos enunciados dos próprios *alunos*, quando explicam as minúcias das dificuldades cotidianas diante de tal situação.

A aluna do enunciado a seguir ainda enfatiza a tecnologia digital como outro marcador de diferença indígena gavião. Ela procura mostrar que os indígenas não utilizam essas tecnologias tanto quanto imaginamos em suas práticas sociais e nos usos que fazem da linguagem nessas interações, considerando também a qualidade e a regularidade da Internet nas aldeias gavião até aquele momento.

A4: *Do meu ponto de vista, do que tenho visto de lá até agora... o que ajuda ainda, é a questão de informática.* ***Até hoje eu tenho dificuldade com informática... Eu não sei digitar, eu não sei pegar esse negócio de cola, né? pegar essa informação e tal e tá pronto. Não sabia...*** *É o contato lá fora mesmo, porque nós estamos na aldeia. Nós estamos aqui e como é a vida do índio aqui? Você tem que comer, dormir, brincar. Agora [fora da aldeia] não. O dia a dia é correria. Lá fora é diferente daqui. Aqui é tranquilo, mas lá? É cada um o passando o pé no outro. E a* ***informática também está lá pra eles. Por nós não ter esse conhecimento, dificulta****.*

A diferença do mundo "branco" marcada pela aluna está no acesso à informática, já que sua aldeia não exige nas práticas cotidianas uso de mecanismos que a universidade exige em todo o seu funcionamento. A internet é o meio de circulação das informações, logo a aluna se dá conta de que não basta saber, pois as informações circulam majoritariamente no espaço virtual da instituição, exigindo deles o domínio da linguagem virtual, da língua padrão que se executa nesse espaço burocrático-digital e da internet que possibilita o acesso a tudo isso.

> A6: *Quando eu entrei na faculdade eu* ***já me deparei com toda uma situação complicada****, né? Principalmente na* ***questão de informação, de acesso****. A gente* ***tem que tá ali conectado à internet pra saber*** *a data de fazer matrícula, a data de levar documentação, que documentação levar, aonde eu vou quando eu chegar, com quem eu vou falar.*

Esses relatos reforçam a necessidade de desmitificação da ideia de que os indígenas possuem as mesmas condições dos *alunos* não indígenas quanto à linguagem informatizada e às dificuldades com acesso à internet. Essas dificuldades de acesso em suas aldeias surgem nas avaliações dos *alunos*, que as apontam como uma diferença que possuem dos demais *discentes*. Nisso também recai a falta de comunicação com os colegas e professores pelas redes na internet e outras ferramentas de comunicação utilizadas no encaminhamento das disciplinas.

Transporte: tão perto e tão longe da Unifesspa

> *É complicado. No meu caso, o deslocamento atrapalha muito. Porque é longe eu estudo à noite aí tem que sair de casa e voltar. E primeiro que não tem van, transporte pra voltar dez horas da noite pra cá. Aí tem que ter um carro. Mas é uma grande dificuldade.* (A6)

Transporte é a concretude que aparece com peso significativo sobre os indígenas (junto com o trauma da apresentação por meio dos seminários), fazendo com que muitos desistam da graduação. No início das conversas não conseguia di-

mensionar o tamanho dessa dificuldade tão retomada pelos *alunos*, pois quando o indígena resume em uma palavra que a dificuldade para se manter na universidade é o "transporte", não damos a importância devida a essa denúncia. As rodas de conversa permitiram falar melhor sobre o problema e ampliar a compreensão do que isso significa, como ficar na estrada esperando uma van de transporte, tendo que sair muito cedo da aldeia e voltando muito tarde, por conta de não haver um horário definido para essas vans passarem na estrada.

As aldeias gavião às quais pertencem os *discentes* colaboradores desta pesquisa ficam distantes cerca de 30 km da Unifesspa. A distância pode não ser considerada tão grande, mas como se trata de uma cidade no interior da Amazônia, onde os serviços de transporte público intensificam as distâncias de uma cidade a outra, não há transporte com horários determinados, exigindo que os *alunos* passem mais tempo aguardando na rodovia BR-222, que corta as aldeias gavião.

No momento da pesquisa de campo, para se chegar à Unifesspa os *discentes* narraram um difícil percurso. Precisam sair do interior das aldeias até a rodovia, onde ficam expostos ao sol e à chuva na beira da pista aguardando uma van, pagando mais que o dobro do valor da passagem nos transportes públicos que circulam na cidade. Em seguida, precisam pegar mais um transporte urbano (e pagar outra passagem) para chegar ao *campus* sede da instituição, chamado de *Campus* 1, de onde então acessam o circular (na época gratuito, mas que desde 2022 deixou de ser ofertado) da universidade para acessar o *Campus* 2 ou o *Campus* 3, dependendo de onde o curso do *aluno* está alocado. Se o *aluno* estudar no *Campus* 3, vale ainda ressaltar que este fica localizado em um bairro recentemente criado e para o qual não havia (no momento da pesquisa de campo) linha de transporte urbano regular; hoje há, mas em parcos horários. Ou seja, se o *aluno* chega ao *Campus* 1 fora desses horários, não há outra opção para chegar ao *Campus* 3, a não ser pela contratação de um transporte particular: táxi, veículo por aplicativo, mototáxi. Diante desse percurso aqui desenhado, o *aluno* precisa sair demasiadamente mais cedo de sua aldeia para garantir que chegará no horário do início da aula. E além de sair muito cedo da aldeia, pelos mesmos motivos ele também volta muito tarde para casa.

> A4: *Mas aí a dificuldade mesmo foi no transporte.* ***Eu tinha que sair daqui 11h, ia por campus 1 e pegava o ônibus e às vezes não chegava a tempo de pegar o ônibus*** **[circular da Unifesspa].** ***Pegava o ônibus das duas*** *e quan-*

do chegava lá tinha os professores que tinha mesmo o sistema de esperar o segundo horário, terceiro horário pra poder entrar porque ***muitos não aceitavam que eu chegasse atrasado e ia entrando****. E não questionava também não. Tava certo. O modo de seguir, valia pra todos isso. Mas* ***umas da dificuldade foi essa, de acesso à faculdade, lá no campus 3, longe****.*

O3: *Só de sair daqui já é também uma dificuldade, de* ***ta indo todo dia e voltar, todo dia e voltar. Às vezes faltava aula porque faltava dinheiro, combustível, não tinha carro pra mim ir. Eu faltava aula, ficava e perdia conteúdo****. Só isso é uma [...] dificuldade, porque essa é uma dificuldade [...]e pra mim não tinha como sair daqui, alugar kit net e ficar morando na rua porque eu também tenho funções aqui na comunidade.*

A10: *Meu problema maior é transporte. Porque eu não tenho carro, então eu sempre vou de van, às vezes como pego carona, né? eu vou.*

O7: *precisa fazer pesquisa. Meio de transporte precisa ter pra ir pra faculdade.*

O2: *A dificuldade mais é transporte mesmo. Tem uns caras lá que me ajudam, Tem kupen que é bom e tem mais dois indígenas de outra aldeia, aí a gente se ajuda. [...] mas a dificuldade mais é com transporte mesmo.*

A3: *mais dificuldade é transporte e falta de recurso. Eu já fiz o pedido da bolsa, mas não saiu ainda. Tem dias, tipo no dia sábado tem aula de manhã e a tarde, e fica pra lá mesmo. Não tem como, dinheiro pra lanchar, combustível. Isso que está dificultando mais.*

A12: *Por enquanto ainda tá fácil (risos), não sei daqui pra frente. Uma das maiores dificuldades é transporte também.*

A13: *Eu era de 2014, mas diante das dificuldades, de transporte, eu estudava à noite, aí eu desisti. E voltei agora.*

A5: *O transporte e [...] as meninas realmente estão passando por uma barra muito pesada, por não ter um transporte e ainda não estão recebendo a bolsa permanência.*

O6: *Primeiro ponto Principal que eu vejo mesmo é o transporte mesmo. A* ***distância que é muito*** *para a gente mesmo.* ***A gente tem que ir lá e ainda chega atrasado****. Segunda assim também eu tiro conclusão por mim que é a questão do curso integral. Pra mim que eu sou um horário que passa um horário é dificultoso para mim toda tarde sair daqui à noite nós volta.* ***Isso é cansativo e fora,***

> ***assim, também a questão da logística e financeira mesmo*** *[...]* ***sair da Aldeia, pegar uma carona, ficar na parada para pegar coletivo e voltar pra esperar outra carona para voltar para aldeia****. Então são fatores que ajudam bastante para essa questão de desistência. Imagine eu que estuda um horário só, indo lá, e um aluno que estuda integralmente e sai de manhã e volta à tarde de novo.* ***Até agora eu não vi um aluno que estuda integralmente prosseguir no curso****. Acho que deveria. Queria ver essa logística que é muito dificultoso transporte pra sair da aldeia, passar o dia inteiro fora.*

Poucos *alunos* optaram por morar em Marabá, que, inclusive, é uma cidade com o custo de vida elevado. Com isso, era difícil para esses *alunos* arcarem com gastos acadêmicos, de moradia, alimentação e ainda subsidiar a família que deixariam na aldeia, mesmo com o acesso ao Programa Bolsa Permanência. Nisso, não podemos desconsiderar que os *alunos* indígenas se casam muito cedo (à percepção ocidental); logo, trata-se de *alunos* que em sua maioria já são pais/mães, com matrimônio estabelecido. Além da questão financeira, morar na cidade não é uma decisão fácil para esses *discentes*, considerando os fortes laços com seu povo, inclusive com responsabilidades na organização social da comunidade.

Essa exposição é apenas para tentar fazer entender que uma distância aparentemente pequena se torna gigantesca e demasiadamente exaustiva diante das dificuldades de transporte. E mesmo quando o indígena se dispõe a enfrentar tudo isso, ainda corre o risco de ser impedido pelo professor de entrar na sala de aula porque chegou atrasado, desconsiderando-se que esse *aluno* não possui as mesmas condições dos demais para chegar à sala de aula por conta de uma "pseudo" ideia de igualdade que atravessa nossa sociedade, que também afeta a percepção dos *alunos* indígenas, como expressa o enunciado de A4: "*[...] Tava certo. O modo de seguir, valia pra todos isso*". Muitas vezes, os professores desconhecem as concretudes que imperam sobre o corpo desse *aluno* que não consegue chegar no horário esperado, desconhecem o quanto é difícil permanecer na universidade diante das condições materiais postas ao discente indígena.

Depois desses relatos, tornam-se mais palpáveis as nuances das dificuldades de permanência geradas em torno do "transporte". Enfrentar esse desafio todos os dias já é suficiente, compreendemos, para as desistências, como apontaram os *alunos*. Trata-se mais do que um empecilho logístico, mas se configura como uma marca das fronteiras indígenas, que se materializam também nos demais tópicos que serão elencados a seguir.

Local de referência

Os *alunos* sempre apontavam como uma ação importante para melhorar sua vivência na universidade a existência de um local de referência, ao qual eles sempre pudessem recorrer, como um "setor específico" para tirar dúvidas acadêmicas, pedagógicas, metodológicas e administrativas (matrícula, por exemplo), além também de acolher demandas que venham a ter ao longo de sua jornada na instituição.

> O1: *E aí a gente defende um GTI na universidade, 'Grupo de trabalho indígena'. O que é isso? que quando o aluno indígena chegar, o GTI vai mostrar a universidade, onde funciona isso, a razão do setor, tal, os grupos que trabalham direcionado [...] orientar, explicar sobre a bolsa,* ***Casa de apoio****, para* estudantes *que moram longe.*
>
> A1: *e sobre a dificuldade realmente de quando chega na universidade você não sabe pra onde ir, onde é a sala e não tem ninguém pra informar, conversar [...] acho que tendo as pessoas para orientar os alunos com dificuldade e ajudar.*
>
> O6: *A dificuldade maior que vejo é essa, de não ter uma informação adequada [...] e entrou ali é cada um por si, se não for alguns colegas indígenas mesmo ajudar já entra nessa estatística porque não sabe como é que funciona. Não tem uma informação pra ele se adequar à universidade, pra seguir a informação correta mesmo. Primeiro semestre quem matrícula é a universidade. [...]semestre é o aluno você tem que entrar no SIGAA e se matricular. Aí quando eu cheguei no segundo semestre eu fiquei pensando: 'mas como eu vou me matricular? onde é o processo?'.*
>
> A2: *Nessa questão de fazer matrícula eles disseram: 'Olha, primeiro semestre a Universidade vai ajudar vocês se matricular e o segundo é por conta de vocês'. Quando chegou o segundo semestre eu nem sabia: 'Meu Deus! como é que eu vou fazer? onde é que eu entro?' [...] Aí eu pedi ao menos uma direção, aí eu não sabia para onde eu ia, para onde eu vou, para quem eu vou pedir ajuda.*
>
> A9: *Quando eu entrei eu sofri mais com o sistema de auxílio, alguém para estar me orientando. Aí eu sofri demais [...] como é que funciona a universidade, a me matricular, as burocracias [...] poderia pelo menos especificar a questão do sistema [...] de matrícula, qual lugar que eu posso procurar para eu estar sempre buscando?*

A5: *Assim que eu ingressei, eu tive muita dificuldade. Muita mesmo. Bastante [...] eu não sabia onde era, nem minhas colegas e a gente perguntava e ficava tipo um jogando pro outro e ninguém informava. E isso irritava a gente porque já tinha gastado dinheiro pra gente ir, não tinha como ir, pegava van, ia pra estrada, mandava voltar no outro dia [...] Pense numa professora legal. Ela foi orientando e disse como ia ser. Dou graças à Deus dessa professora ter orientado nós, porque se não fosse ela a gente não teria suportado a pressão ali dentro [...] a criação de um núcleo para colher os* estudantes*, para saber o que eles passam, o que eles pensam.*

Há também a expectativa por parte dos *alunos*, sublinhada nas falas deles, de que a universidade contemple a necessidade de uma "casa de apoio" para que possam ter melhores condições de passar o dia na universidade.

A1: *[...]* ***eu saio meio-dia, almoço e passo o dia todo no tapiri até dar duas horas para eu voltar novamente pra sala. Então é bem cansativo. E se tivesse um espaço pra gente, seria bom****.*

O1: *Os desafios vão surgir, a questão de acesso, de que forma seria* ***uma casa de apoio para não ir e vir****.*

O que a Unifesspa deu de resposta a essa demanda levantada pelos *alunos* foi a criação (em abril de 2018) do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade), com a Coordenadoria de Questões Étnico-Raciais, que na verdade foi uma exigência originalmente dos estudantes indígenas. A ideia de criação do Nuade nasceu no evento "Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa", em que professores simpatizantes às causas indígenas e *alunos* indígenas estabeleceram como meta reivindicar a criação desse núcleo junto à reitoria. Nas rodas de conversa essa reivindicação também aparece:

A4: *Quando eu ingressei pra lá, que era UFPA. No primeiro dia eu já encontrei dificuldade, a quem dirigir, a quem buscar, tipo... jogado, te vira lá e você vai se virar. Aí eu fui atrás, busquei informação [...]. Porque quando você entra lá, a universidade não se adequa ao indígena. E ela pode arrumar um jeito de trazer as informações, de que forma trabalhar, como a dificuldade que os alunos têm pra entender, vergonha, preconceito.*

A5: *[...] a criação de um núcleo para colher os* estudantes*, para saber o que eles passam, o que eles pensam.*

É diante da presença "mais visível" na Unifesspa de *estudantes* indígenas que a instituição passa a ser interpelada para melhorias no atendimento diferenciado desses *alunos*, que solicitaram a criação de um núcleo que pudesse receber suas demandas e, assim, melhorar as possibilidades de permanência na Unifesspa. Percebemos nessa ação uma produção de subjetividade da organização indígena diante da força estabelecida pelo dispositivo de poder na instituição. Passando a ideia a circular pela Unifesspa, outros *alunos* pertencentes a recortes minoritários da sociedade (como quilombolas, povos do campo e comunidade LGBTQIA+) também foram contemplados na atenção do núcleo, dividido então em três coordenadorias.

Desde 2016 esse núcleo vinha sendo discutido, e sua construção foi concretizada em abril de 2018, gerando sobre ele as expectativas quanto ao atendimento das temáticas que carrega em seu nome. A expectativa é de que o núcleo protagonize a política institucional para a democratização do Ensino Superior com respeito à diversidade cultural existente na universidade em questão, possibilitando a concretização das demandas levantadas pelos *estudantes* no tocante à permanência, como as que são exemplificadas pela aluna:

A2: *A gente tem que deixar claro aqui que* ***a universidade para receber indígenas****, mas* ***ela não está ali todo tempo para receber indígena****. Por exemplo, num caso como esse, quando a gente precisa,* ***se tivesse uma sala, a gente poderia ir lá tirar dúvidas****,* ***aquele diálogo****. Se a universidade viesse aqui até nós, ouvisse nós, ficaria até mais fácil. Aí ela* [servidora] *falou assim: 'Ah mas é vocês que têm que ir atrás'. E aí eu perguntei: '****aonde****?' Porque a gente vai num lugar e a pessoa diz 'não, vai lá'. Aí a gente vai lá e diz 'vai lá'. Então a gente fica...* ***para onde é que a gente vai****? Então, se tivesse aquele acolhimento da Universidade com o aluno, até porque são poucos que passam, então não tem aquela coisa, aquele acolhimento realmente da Universidade com a gente.*

Resolução de problemas pedagógicos, administrativos e culturais em decorrência da permanência desses *sujeitos* na universidade foi a expectativa expressa pelos indígenas quanto ao núcleo – pontuando que também participei da

reunião[1] em que se delineou a reivindicação de sua criação. O núcleo, então, foi construído a partir dessa proposição do movimento indígena – em diálogo com um grupo de professores da instituição –, no sentido de atender demandas resultantes dos conflitos educacional, sociocultural, político e epistemológico gerados pela inserção de *alunos* indígenas na Unifesspa. Além de atuar na busca por soluções de problemas cotidianos, no momento de delineamento para criação do núcleo, foi discutida também a função de viabilizar ações de reflexão na instituição e a visibilização desse público na universidade, com vistas ao enfrentamento do racismo e dos preconceitos sobre os povos tradicionais que compõem a sociedade regional onde a Unifesspa está inserida.

Ao longo da exposição desses pontos, nota-se que o Nuade é uma ação tomada pela Unifesspa com maior capacidade de influenciar as políticas institucionais adotadas nos diversos âmbitos da universidade que, por sua vez, podem impactar a vida dos *alunos* indígenas. Trata-se, portanto, de um resultado da produção de subjetividade dos indígenas, que pressionaram a Unifesspa para sua criação. Assim, o Nuade, as demais ações afirmativas e as práticas institucionais materializam as produções de subjetividades dos *sujeitos* dentro do dispositivo.

Acesso e permanência: a avalição discente sobre os desafios

Não é preciso um grande aprofundamento teórico para enxergar na revisão de literatura a existência de um descompasso entre as políticas de acesso e as de permanência nas universidades brasileiras, mesmo as que adotam ações afirmativas para povos indígenas adentrarem no Ensino Superior de forma específica e diferenciada. Apesar de inferirem uma indissociabilidade, na prática as políticas se resumem em promover o acesso, e ainda com muitas limitações, deixando uma lacuna abissal nas ações para permanência, o que compromete em grande medida a conquista de acesso ao Ensino Superior para os povos indígenas.

Sobre o acesso, a partir de experiências de outras universidades e do que os indígenas da região reclamam, pergunta-se quanto a outras formas possíveis que considerem: acesso à internet, inscrições para o PSE nas aldeias, e informações sobre o que tratam os cursos, uma vez que há grande incidência nas falas

1 Ocorrida durante o evento "Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa", em 2016.

dos *alunos* de terem feito inscrição sem saberem ao certo o que fariam nos cursos, como aconteceu com os *discentes* abaixo.

> A10: *[...] eu* ***entrei sem saber o que era****. Depois fui fazendo pesquisas e vi que sanitaristas trabalham com a promoção da saúde pública.*

> O6: *Muitas vezes* ***a gente não tem essa definição de curso, escolhe, assim, pegando orientação com os colegas****:* 'é bom o curso?'*. Eu mesmo não conheço,* ***eu não sabia quando eu queria****. Fui pegando uma informação e fui* ***me identificar com o curso e não me arrependi até agora****, depois que eu escolhi.*

Com essa preocupação, outras universidades têm tomado a atitude de fazer a inscrição de indígenas em suas aldeias, aumentando as possibilidades de participação dos que não estão plenamente conectados à internet. Tassinari (2016, p. 47), depois de destacar as barreiras no processo seletivo para inclusão de indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – acesso às informações sobre seleção, inscrição *on-line*, uso da língua portuguesa e transporte para os locais de prova –, aponta também uma diferença em número de candidatos com a inscrição feita presencialmente nas aldeias:

> Essa estratégia garantiu um aumento considerável de candidaturas indígenas, pulando de 17 inscrições (no vestibular 2013) para 13611 (2014). Isso comprovou que o baixo número de inscrições dos anos anteriores [...] não refletia a demanda existente por educação superior [...] mas era fruto dessa segunda barreira do vestibular: a forma de inscrição on-line.

Isso nos faz pensar que não basta avaliar o sucesso na prova do PSE na Unifesspa, visto que há outras barreiras, postas antes da prova, que nem chegamos a conhecer. Nesse sentido, é exigido das lideranças ficarem atentas para não perderem informações sobre os períodos para inscrição, a entrega de documentos, que documentos levar, data e horários das entrevistas e organizarem toda a logística necessária para que seus jovens consigam participar do processo. Com isso, é muito comum famílias inteiras (mãe, pai, irmãos pequenos e de colo) acompanharem os *alunos* na universidade para o PSE ou os filhos dos caciques se responsabilizarem em fazer pelas tarefas de transportar, acompanhar e dar

os direcionamentos para os mais jovens participarem da seleção. Por outro lado, por exigência das associações, tanto dos *estudantes* indígenas quanto quilombolas, esses *discentes* passaram a integrar o PSE, colaborando na seleção dos novos ingressantes.

Apoio pedagógico

Outro ponto muito cobrado pelos *alunos* é a falta de "apoio" com os conteúdos curriculares, acompanhamento de suas dificuldades com as disciplinas. Vislumbra-se nessas falas a necessidade de um programa de apoio pedagógico específico e especializado para o trabalho com *alunos* indígenas. Algo próximo dessa expectativa dos *discentes* é a monitoria que passou a ser ofertada em 2017. Por outro lado, nos enunciados abaixo veremos com regularidade o apontamento dessa política envolta em falta de informações e conhecimento sobre seu funcionamento, o que demonstra a necessidade da instituição agregar as informações e atendimento do Paequi e Paind em um espaço de referência acessível e de comum conhecimento.

> O3: *E dificuldade mais* ***quando a gente não entende de um assunto****, um conteúdo,* ***às vezes não tem monitor pra tá apoiando a gente*** *e a gente mesmo tem que tá se virando.*
>
> A6: *A questão da* ***monitoria, nem isso a gente não sabe [que existe], alguém tem que falar, às vezes não chega essa informação****. Que nem o […] falou, na minha época que eu entrei tinha monitores e me ajudaram muito. Eu disse: 'olha!* ***se eu soubesse que existia esse negócio não tinha sofrido sozinha****. Tinha pedido uma força, uma ajuda pra alguém'.*
>
> A10: *Eu* ***não sabia que tinha esses monitores****. E vai ser muito bom porque* ***vamos poder estudar mais com eles*** *porque muitas vezes* ***os professores num faz aquela explicação muito bem****.*
>
> O7: [o indígena] ***Não tem apoio de ninguém****. Então se os indígenas estão na, entrando na universidade, tem que ter* ***apoio de alguém para se manter na universidade****, porque […] Agora há pouco eu recebi do grupo uns trabalhos pra fazer: vai ter que fazer síntese e não tive […] pra fazer síntese, fichamento, artigo […]* ***Na universidade é só ela e a sala de aula****,* ***atividade você se vira, ela***

***não vai te explicar**, como é que é feito [...]. Então, pelo meu ver na universidade é exatamente isso, **a Falta de apoio, acompanhamento dos professores**.*

O1: *Fui bolsista da Proex durante um ano e* [o curso][2] *direcionado para o indígena. Levava o indígena pro campus 2 e **lá ele tinha o curso de informática, como fazer um trabalho com slides**, como fazer uma resenha, **coisas que a gente não tem no ensino fundamental e médio** [...] Daqueles da minha época a dificuldade é justamente que eles falam é fazer trabalho acadêmico, fichamento, resenha...*

A5: ***Aquele projeto**[3] **que teve ajudou muito porque a gente não tinha noção de nada, pra montar slide e fazer resenha e resumo**... porque quando eu entrei na universidade e ouvi a professora perguntar assim: 'quantas laudas vocês fizeram?' Eu perguntei: 'meu Deus! que diacho que é lauda? Que eu nunca nem ouvi falar essa palavra'. Porque pra mim era novo, né? e não sabia o que era essa palavra: lauda. E aí ouvi também: 'faz resenha, resenha crítica'. Aí eu pensei: 'meu Deus! será que a gente vai criticar? vai falar mal?'. Fiquei pensando comigo mesma, né?*

Tomando os diversos fatores, apontados pelos *estudantes*, que dificultam a permanência do indígena na Unifesspa, compreendemos que o *aluno* gavião já faz um esforço enorme para estar presente nas aulas, renunciando a muitos compromissos em sua comunidade para tentar cumprir ao menos a frequência mínima exigida. Para alguns, isso pode parecer insuficiente para a vida acadêmica de um *graduando*, mas há que se ponderar tais parâmetros dadas as dificuldades diferenciadas que enfrentam os indígenas para se fazerem presentes em sala de aula. Considerando isso, qualquer outra atividade a mais implica em menos vivência na aldeia – com sua família, comunidade, cultura.

Evidencia-se, portanto, a difícil conciliação do *estudante* indígena entre a universidade e a aldeia concomitantemente, evidenciando que existe uma disputa acadêmica com as atividades próprias da comunidade. Nisso há uma importante reflexão a se fazer quanto à construção de políticas institucionais em diálogo com as bases ligadas aos *alunos*, há que se ouvir esses *alunos* e suas lideranças para a adoção de práticas pedagógicas, programas de assistência estu-

2 O *aluno* se refere ao curso de "nivelamento" ofertado em 2015.

3 Idem.

dantil, entre outras. Diante da diversidade de povos e seus tempos com rituais, festas, atividades nas escolas da aldeia, reuniões e outras agendas, a universidade é tensionada a rever a homogeneidade de suas práticas, seja para oferta de monitoria, para registro de frequência, para revisão de práticas de linguagem e sua posição diante das línguas, entre outros aspectos que são vivenciados de forma diferente por esses *alunos* devido à intensa conciliação entre sua vida acadêmica e as agendas de seu povo. Isso, como desejo destacar nessa parte do livro, é uma forte evidência da diferença dos *alunos* indígenas, seus tempos e peculiaridades étnicas.

Sobre as diferenças cosmológicas para a permanência

> *Eu tenho vários exemplos de alunos que foram e voltaram, e voltou tão triste que não quer saber mais de escola, não quer saber mais de universidade, não quer mais saber de nada, ele quer ficar lá naquele mundo mesmo, porque é mais confortante e ele não vai se sentir discriminado, ele vai se sentir aceito, ele não vai ouvir tipo: "ah, não consegue não, ele é diferente".*
>
> (Concita Sompré, liderança Gavião Kyikatêjê, 2015)

A necropolítica direcionada aos indígenas tenta construí-los como do passado e homogeneizados. Ao contrário, eles estão organizados e lutando pela visibilidade heterogênea dos povos e como parte da história do presente. Esta têm exigido práticas decoloniais também no espaço acadêmico e nos mostrado a urgência de uma universidade fraturada, evidenciando os processos históricos do dispositivo colonial de inviabilização e generalização dos povos originários.

Vimos, na seção, "Sobre as diferenças materiais indígenas para a permanência", o quanto as condições materiais impactam sobre a permanência dos indígenas na universidade. Por outro lado, existem processos mais profundos, escritos ao longo destes mais de cinco séculos de colonização, normalizados nas práticas discursivas acadêmicas, e os enunciados dos *alunos* que traremos agora nos mostram isso.

Há bem pouco tempo o Estado brasileiro se reconhecia como uma nação sem preconceito racial. Os anos de 1990 começam a marcar nos governos pequenos acenos de discursos de reconhecimento do racismo como constitutivo da sociedade brasileira, bastante embalados pelas discussões sobre a Constituição de 1988, o que demanda medidas governamentais nesse sentido. Não podemos afirmar que as universidades brasileiras já assumiram a existência desse racismo. Sem dúvida, as cotas e a presença de *alunos* indígenas e negros estão remexendo com o discurso normalizado de que as universidades brasileiras são lugares para elite, sobretudo para pessoas brancas. Nos subtópicos dessa seção, a seguir, apresento emergências nesse sentido, notadas nos enunciados dos *alunos*, e que problematizam o próprio funcionamento acadêmico, já que historicamente pensado para um público de elite.

Diferentes temporalidades e suas relações de poder

> *O Tempo, assim como a linguagem ou o dinheiro, é portador de um significado, uma forma por meio da qual se define o conteúdo das relações entre o Eu e o Outro. Além disso – como nos recorda a conversa entre o Sr. Bounderby, o dono da fábrica, e o Sr. Childers, o acrobata –, o Tempo pode dar forma a relações de poder e desigualdade, sob as condições da produção industrial capitalista.*
>
> (Joannes Fabian)

Para pontuar as diferenças cosmológicas dos *alunos* gavião, inicio por um marcador muito simbólico da constituição indígena: o tempo, ligeiramente mencionada no ponto anterior, sobre a monitoria. São aguçadoras as provocações que faz Castle (1974) sobre como as sociedades indígenas se organizam a partir de uma noção de tempo outra, o que conflita drasticamente com o tempo do relógio do modo de vida ocidental, pautado na lógica de acumulação da produção. Munduruku (2012, p. 186) também reforça a forma como os indígenas se distanciam dessa concepção de tempo e, consequentemente, reflete sobre a valorização dos tempos passado, presente e futuro.

> [...] desenvolveram a tradicionalidade como método de sobrevivência e se baseiam numa cosmovisão de existência cuja ideia de futuro não se realiza pela produção e pelo acúmulo de produtos tal qual no Ocidente, mas por uma compreensão baseada numa estratégia de sobrevivência equacionada pela economia solidária, pelo poder compartilhado e pela educação para a liberdade.

A consideração desse fato é de suma importância para se pensar as formas de existir do *estudante* gavião na Unifesspa e os conflitos existentes nos (não) enquadramentos desse *sujeito* aos ordenamentos acadêmicos. A recorrência de enunciados dos *discentes* em torno dessa questão é latente, como exemplifica a seguinte fala:

> O5: *A maior dificuldade é a dinâmica da universidade, ela tem seu tempo e não espera pela gente.*
>
> O6: *Eu sempre falo, nosso modo de vida, nós, por sermos indígenas,* ***nem todo tempo é igual porque nós temos uma cultura*** *e aí tem outros povos indígenas com outra Cultura* ***então isso tem que diferenciar nós tem nosso modo de ver a vida*** *e os outros povos que estão na universidade são diferentes da nossa também. Não é só porque é indígena que vai ser assim.* ***São várias culturas e dependendo da cultura de cada um****.*

Para fazer essa diferenciação da noção de tempo para esses dois mundos, Chassot e Camargo (2015, p. 64) recorrem à mitologia grega, mostrando que o tempo ocidental se aproxima da figura de Chronos, enquanto o indígena da figura de Kairós:

> Na definição dos tempos, entende-se o Chronos como a temporalidade cronológica construída pela sociedade, que limita, fragmenta, tornando-nos atrelados ao tempo do relógio, a prazos e calendários, na grande forma sistematizada que se relaciona com a frase clichê 'tempo é dinheiro', enfim, uma temporalidade que nos torna reféns da produção. Em contrapartida, o tempo Kairós estabelece a existência do momento vivido. Conhecido como oportuno, é o tempo que traz o sentimento e a sensibilidade da ação e das experiências, constituindo-se na maneira como são utilizadas no 'aqui e agora'. É

> o deixar fazer, levar-se pelos sentidos e pela ação. Enquanto Chronos é objetivo, Kairós é subjetivo. Enquanto um limita, o outro liberta.

Paula (2016, p. 1) também se lança nesse exercício metafórico e observa que:

> Chronos, além da fragmentação e da mensuração, traz também a sequência e a continuidade, por outro lado, Kairós é a intensidade. Se o primeiro é o fluir, o segundo é o bordar, a mudança na triangulação entre trama e urdidura. Se alegoricamente Chronos é o semear, o jogar a lanço e as relações com a agricultura, Kairós é o laçar, caçar, o vigiar o momento oportuno, o pastorear e as relações do cuidado com os animais. São os laços, os elos, as amarras que dão intensidade e encadeiam os significados no fluir.

Feitas essas relações, chama-nos a atenção o fato de que os indígenas, ao transitarem pela universidade, assim como outros espaços ocidentais que exigem a adequação desses *sujeitos* ao tempo do relógio, passam a pertencer a essas duas temporalidades,

> [...] sendo apresentado o cadenciar desses diferentes tempos culturais que se encontram, (entre)laçam, e (re)criam sentidos, bem como conflitos no mesmo espaço. Adentrando [...] outras fragmentações promovem percursos e decursos de significados e períodos. (CHASSOT; CAMARGO, 2015, p. 60)

Nesse sentido, essa negociação implica entender que os mundos indígenas e o mundo ocidental ao se encontrarem na universidade passam a partilhar um mesmo espaço-tempo, onde o conflituoso é incontornável, mas o diálogo intercultural é possível e deve ser buscado. "Os indígenas vivem suas existências de presentes, de caminhos para a memória do passado; porém, não de futuro, não como uma cobiça para ser constantemente alcançado [...], mantendo-nos sempre em busca de um futuro que ainda não se materializou". (CHASSOT; CAMARGO, 2015, p. 60)

Destarte, como fruto da colonização, os indígenas passaram a ter que se preocupar com a defesa de seus territórios, ressignificando então o modo de vida

indígena, onde o tempo Kairós não pode mais ser o único a reger a vida desses *sujeitos*. Na fala a seguir, o *aluno* tem bastante consciência desse processo.

> *[...] Vivíamos mais sossegado, se nós caçasse e tivéssemos êxito na caçada, nós ia comer tranquilo e sossegado, agora a gente não, quando acaba o dia, nós tem que ficar se ligando no que pode acontecer amanhã, né? Nós dormimos, certamente dormimos tranquilo, mas agora a gente não dorme mais [...].*[4]

Agora, os indígenas precisam se preocupar com o futuro. Ou seja, houve uma quebra cosmológica, a forma dos indígenas existirem no mundo é confrontada à alteração pela noção ocidental de tempo. A universidade é o lugar onde esse tempo se materializa de duas formas para o *aluno* indígena: pelo viés pragmático, o que exige adaptação ao espaço acadêmico em si – horários de aula, prazos para entrega de trabalhos, cronometrar ações para que sejam finalizadas em etapas pré-programadas etc.– e também pelo viés político, visto que buscam a universidade para fortalecer a luta contra as opressões resultantes do contato com o mundo ocidental, realidade posta pelo deus Chronos que rege a vida capitalista-ocidental. A professora e liderança indígena Concita Sompré, da aldeia Kyikatêjê, explica a movência entre esses dois mundos e seus respectivos tempos:

> *Quando nós chegamos aqui tudo é corrido. O tempo é corrido. O nosso tempo é um tempo mais lento. Pense numa pessoa que vive no tempo, onde o tempo é tudo menos o essencial como aqui fora. Aqui você acorda e tem que estar no trabalho às 8 da manhã, sai pra almoço e volta depois do almoço e 18 horas você sai do serviço e já vem pra universidade e depois você tem que correr pra pegar o ônibus pra chegar até sua casa. Então você está sempre correndo. Lá na aldeia a gente não tem essa dificuldade de tempo pra correr. A gente acorda, vai caçar, vai pescar, vai fazer as práticas rituais, vai conversar com o avô, com a avó, a ter uma interação [...] então você vive aquilo ali. E de repente você chega num mundo onde o mundo tá acelerado. Tudo tem prazo, tudo tem tempo, tudo é corrido. Pense numa pessoa [indígena] chegar num mundo desse. É cair de paraquedas mesmo.*[5]

4 Informação oral de *aluno* Xikrin, desistente, durante participação em roda de conversa em evento na Unifesspa, 2016.

5 Informação oral de Concita Sompré, no Seminário Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa, 2016.

A partir dessas considerações dos autores e do olhar dos indígenas sobre a forma como administramos o tempo, quando pensamos numa universidade plural, o tempo também precisa ser pluralizado nesse espaço, considerando o tempo cronológico como uma das estratégias mais potentes da colonização.

ATESTADOS PARA AS "AUSÊNCIAS" COSMOLÓGICAS

Ainda na perspectiva do tempo, destacada nesta subseção, é importante dizer também que os documentos exigidos para justificar as faltas nas aulas nem sempre são compatíveis com a lógica do tempo da aldeia e essa questão é um desafio à universidade. Nos enunciados a seguir veremos dois exemplos disso: um sobre saúde e outro sobre luto.

A diferença dos *alunos* indígenas também é marcada na forma de solucionar problemas de saúde sem recorrer à medicina convencional, logo, nesses casos, o *discente* não terá um atestado médico para justificar sua ausência, o que gera conflitos entre professores e *alunos* indígenas que faltaram às aulas por motivo de saúde e se trataram na aldeia. O relato da aluna abaixo se aproxima dessa situação.

> A11: *Eu desisti porque* ***meu marido ficou doente*** *e foi na época que tava tendo seminário, prova, trabalho. Foi que eu* ***passei 15 dias no hospital com ele. Quando voltei, eu levei o atestado médico, mas o professor não aceitou***. *Tinha que trazer outro atestado, dizendo que realmente eu entrei naquela data com ele, que realmente eu passei o dia lá com ele, que realmente ele quebrou o braço, e aí ele não aceitou.* ***Eu já tinha dificuldade****, quando eu voltei eu já estava por fora dos assuntos. Eu fiquei 15 dias sem ir e eles não aceitaram o atestado.* ***Queria que eu fosse com o doutor e é uma dificuldade, né? pra ir atrás de doutor***.

Apesar de ter apresentado o atestado, este foi questionado, e voltar ao hospital para conseguir um novo parece ser algo simples para a faculdade, mas foi algo tão fora das condições materiais da aluna que, junto com as outras dificuldades de permanência, a levou a desistir do curso. Diante das condições enfrentadas pelos *alunos* para sair da aldeia, não é difícil imaginar as dificuldades e várias tentativas para essa aluna conseguir "outro atestado" com um médico com o qual não é simples o contato num hospital de alta complexidade.

Outra situação que exemplifica a necessidade de faltas devidas a costumes inerentes ao povo é o luto.

> O9: *Nesse 2016, eu fiquei de novo, mas pelo fato de que realmente não tinha condições, meu avô ficou doente, eu tava sem cabeça pra fazer isso, pra estudar isso, meu avô faleceu aí isso acabou comigo e parei mesmo, perdi minha matrícula.*

O tempo não indígena tem estabelecido em legislação, os dias exatos para o luto, e são bem poucos, levando o familiar que perdeu seu ente a voltar às suas atividades formais exatamente ao fim desse período. Na cultura indígena, o luto tem um tempo maior e não é exatamente estabelecido como prevê as legislações trabalhistas brasileiras. Essas situações reforçam a necessidade de reconhecer as diferenças que esses *alunos* carregam para definir suas escolhas. A cosmologia indígena que molda a existência desse *aluno* não pode ser ignorada, pois ela é cabal para definição das escolhas desses discentes e a falta de diálogo entre esses dois tempos, o tempo da universidade e os tempos indígenas, afeta diretamente o desenvolvimento acadêmico e até mesmo a permanência desse *aluno*.

Autoculpabilização: o avesso do avesso

> *Já ouviu falar de crime perfeito? Nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo*
>
> (Kabengele Munanga)

Quando Martín-Barbero (2014) fala de "incomunicação", o que trataremos melhor no próximo capítulo, o autor estabelece que a América Latina não tem uma memória que a ligue com sua história de colonização, de forma que essa "incomunicação" faz o corte que nos distancia dos fatores que perpetuaram ao longo da história nossas condições de desigualdade. Nessa falta de comunicação com o nosso passado, com a história que poderia fazer saber as construções que nos estruturam, naturaliza-se o sistema colonial de desigualdades da nossa sociedade atual.

Os efeitos do funcionamento acadêmico que faz os próprios *discentes* se sentirem culpados, incapazes diante da inabilidade para com a estrutura univer-

sitária, são uma produção de subjetividade resultante das estratégias do poder dominante, a de fazer com que o próprio oprimido se sinta responsável pela sua condição no jogo da dominação. Autoculpabilização pelos desencontros, pelos conflitos gerados por sua presença na universidade, situações que se coadunam à noção de "incomunicação" de que trata Martín-Barbero (2014).

Esse posicionamento que os *alunos* indígenas assumem diante das dificuldades que enfrentam na universidade evidencia também o engessamento da estrutura acadêmica diante das necessidades de uma educação que considere as diferenças no Ensino Superior. Tem sido uma luta constante do movimento indígena a inserção da Educação Escolar Indígena (EEI) na agenda das instituições governamentais. Nisso, pontua-se a necessidade de reforçar junto aos jovens a importância da EEI (construída e reivindicada pelos próprios movimentos indígenas) para o fortalecimento das culturas dos povos originários, por meio de uma educação específica e diferenciada, e o quanto também a universidade precisa se mover nesse sentido. Destaca-se na preparação desses *estudantes* não só a EEI como necessária, mas também o refinamento do olhar sobre a educação homogeneizante da universidade, que não garante à contento a continuidade do direito à educação diferenciada no Ensino Superior.

Nesse ponto, destacam-se a Ufopa (como já dissemos no Capítulo 3) e os movimentos indígenas que a compõem, que ofertam a esses *alunos* um curso de formação básica antes de adentrarem nas turmas de graduação da universidade. Essa formação é composta por disciplinas que tratam desde Matemática, Metodologia, Língua Portuguesa e Informática até Direitos Indígenas, fomentando um processo de empoderamento desses *alunos* a partir de suas histórias.

> O7: *O segundo é que* ***mesmo os indígenas sendo preparado na escola pública para estudar***, ***ele não consegue acompanhar***, *porque está muito* ***avançado***.
>
> A10: *Os outros alunos pegam de primeira, mas acho porque sempre tiveram mais facilidade e* ***eu sempre estudei na aldeia*** *[...]* ***eu acho que devia ter o mesmo ensinamento da rua***. *Quando eu cheguei lá, o t****empo todo tem seminário***, ***toda matéria tem seminário e as escolas indígenas não puxam muito isso***, *poucas vezes eu fiz no ensino fundamental e médio.*
>
> O4: *A maior dificuldade veio do* ***ensino dentro da comunidade lá no passado***.

A7: *Quando eu entrei na Unifesspa, eu entrei com o objetivo de enriquecer meu conhecimento. Quando eu entrei lá, eu* ***pensei que fosse que nem a gente estudava aqui. Mas aí eu vi que era muito diferente do que a gente estudava aqui****. Aqui eu nunca apresentei um seminário. Eu nunca apresentei trabalho assim na frente e lá, não.*

A educação recebida na escola da aldeia, nos preceitos da Educação Escolar Indígena, significa um grande passo para os povos originários e nessa luta em atenção à Constituição de 88 os Gavião têm um significativo protagonismo na região. No momento dessa conquista, a consciência Gavião da importância de ter uma educação que ajudasse a fortalecer sua cultura era tão latente que, depois de ter sido implantado o Ensino Fundamental na aldeia, os Gavião queriam implantar também a Educação Infantil nos mesmos moldes, ao invés do Ensino Médio, como era esperado por Araújo (2008, p. 7):

> [...] em vez de ensino médio, a comunidade prefere implantar a educação infantil, de maneira a trabalhar sistematicamente a língua – oralidade e escrita– com os pequeninos. Mais uma demonstração da resistência parkatêjê, no sentido de não se deixar esmagar pela avalanche de uma sociedade que os alicia para esmagá-los. E a compreensão de que o adulto será reflexo do conhecimento construído na infância, devendo o amor e domínio da língua ser praticado desde tenra idade.

Essa postura de resistência do povo Gavião mirando a educação, que mais tarde também os faz ter protagonismo na reivindicação de reserva de vagas nas universidades em 2009 (como mencionamos no Capítulo 3), precisa ser visibilizada para se compreender tais escolhas como passos no fortalecimento dos projetos da sociedade Gavião. A educação diferenciada é parte fundamental nesse projeto, sendo os Gavião pioneiros no estado do Pará com EEI na sua aldeia, motivo para que as gerações mais jovens se apropriem cada vez mais da envergadura política do seu povo para o empoderamento étnico diante do sentimento de incapacidade gerado na academia.

> A Escola Indígena em Regime de Convênio Parkatêjê (1990 a 1994) foi a primeira experiência da Secretaria de Educação do Pará como ensi-

> no fundamental dentro de uma aldeia indígena. O Convênio era entre a comunidade indígena, a Companhia Vale do Rio Doce (por força de acordo com o Banco Mundial) e a Secretaria de Estado de Educação. O projeto com duração de cinco anos – para experimentar, como explicava Krôhôkrenhũm – contou com assessoria etnopedagógica de uma matemática da UNICAMP (Marineusa Gazzetta), com experiência de trabalho com educação indígena. Integrava atividades comunitárias às escolares, de modo a que a escola não se fizesse um gueto, antes fosse instrumento de integração dos jovens com os velhos, cujo conhecimento tradicional de valores, comportamentos, atividades lúdicas e artísticas deveria ser prestigiado e assimilado, paralelamente ao domínio de novos conteúdos. Pretendeu construir uma escola que, embora instrumento de outra cultura, se integrasse à vida comunitária de modo a não deixar que se apagasse todo o acervo cultural chegado até aquele momento através da transmissão oral, visto serem os parkatêjê um povo ágrafo, que – como tantos outros sistematiza muitas informações na pintura corporal, adornos, instrumentos de caça e música, mas não registra a língua. (ARAÚJO, 2008, p. 6)

Nesse sentido é que os *alunos* indígenas precisam compreender que a falha não está neles ou na educação que preza pela sua cultura, mas numa política educacional incompleta, que teve avanços nos últimos anos com a EEI nas aldeias, mas não reverbera no Ensino Superior tais princípios para continuar ofertando uma graduação que considere suas condições e especificidades indígenas.

Uma forma disso acontecer é dando maior proteção legal às poucas políticas de permanência acadêmica existentes, não deixando esses instrumentos à mercê das vontades presidenciais. Como exemplo da fragilidade legal dessas políticas, temos o dado de que o Programa Bolsa Permanência vem sendo ameaçado desde o governo Temer, o que tem levado indígenas e quilombolas a se deslocaram até Brasília-DF para mobilizações nacionais contra ataques ao Programa Bolsa Permanência pelo atual presidente. A partir de 2020 o programa passa novamente por descontinuidades, situação que perdura ao longo da pandemia, ampliando as dificuldades dos *estudantes* diante dos enfrentamentos pandêmicos pela covid-19.

Considerando o grande impacto que o Programa Bolsa Permanência implicou no número de *alunos indígenas na universidade*, o aumento ocorrido a partir

de 2014 na Unifesspa (ver Gráfico 4) é um exemplo da importância dessa medida e evidencia a urgência de se construírem outras ações no mesmo sentido de viabilizar a permanência dos *graduandos* indígenas e também quilombolas. Percebemos, afinal, nos gargalos denunciados pelos *alunos*, que não basta a vontade indígena para permanecer na universidade.

Afirmação étnica e perspectivas decoloniais

Ainda hoje é latente a constituição de Marabá como resultado do conflito em torno dos territórios indígenas, o que gerou uma separação muito forte entre a população regional e esses povos, resultando, consequentemente, no desconhecimento sobre quem são e como vivem. Um processo, portanto, de apagamento da existência desses povos na região, ainda que as aldeias gavião fiquem tão próximas da cidade de Marabá e Bom Jesus do Tocantins. A história de conflito entre os regionais na exploração da castanha e a resistência gavião pode ser uma explicação para esse distanciamento, reforçado por práticas discursas em circulação no Brasil, de forma geral para desprestígio dos povos indígenas. Diante disso, a recepção dos *alunos* não indígenas é de significativa resistência para com os *graduandos* indígenas, os quais relatam levar um tempo até amenizarem as desconfianças sobre sua capacidade intelectual e outras manifestações de racismo. Essa questão, muitas vezes, acaba sendo determinante para a desistência dos *alunos*.

Por outro lado, é recorrente no percurso acadêmico desses *discentes* que sejam amenizadas situações de agressão por sua condição indígena justamente quando eles conseguem afirmar sua "indianidade" pelas condições socioculturais e cosmovisões diferentes da sociedade nacional. Nesse sentido, percebemos o esforço dos *alunos* na autoafirmação de sua etnicidade como uma resposta à opressão que sofrem pelas ideias homogeneizantes propulsoras da deslegitimação da existência indígena.

Nos enunciados a seguir identificamos tal tática: os *alunos* evidenciam pertencer a bases de mundo diferenciadas das de colegas e professores, mostrando que a diferença cosmológica é real e é justamente essa exposição que fez com que o indígena amenizasse manifestações racistas de colegas não indígenas. As falas a seguir demonstram como eles conseguiram mostrar essa diferença para os colegas da sala de aula.

O4: *Sobre essa questão do preconceito, no início é difícil para gente indígena... Alguns conversam, com outros* ***estou tentando buscar diálogo ainda de me entender****. Assim é minha visão... No início eles tiveram dificuldade para conciliar isso, mas um até sugeriu um trabalho na comunidade sobre a economia indígena... Mas alguns alunos também que já fecharam a cara, não queriam [...]. Ao* ***longo do tempo, eu falava da minha comunidade e dava esse espaço pra falar como é que é, como é nosso dia a dia, qual era a nossa visão... ia dando exemplo e muitos ficavam curiosos de saber...***

O5: *E aí fui caçando meio de mostrar minha capacidade para ele, de ganhar confiança do professor e dos meus colegas, mesmo porque* ***eles não me aceitaram no grupo, por saber da minha cultura, que sou indígena, que eu sou diferente mesmo*** *[...].* ***Falei da minha realidade, porque que eu tinha entrado na universidade e buscar o conhecimento voltado para o meu povo para minha comunidade, que é uma realidade diferente. Aí depois que eles foram entender minha realidade 'Ah... Agora eu entendo'. Aí desde já eu peguei a confiança dos meus colegas****... foi difícil para eles me aceitarem.*

A2: *E sobre essa questão do* ***preconceito na universidade, eu tive essa questão lá no início, só que. Aí eu tentei me enturmar, contei logo minha história****, principalmente direitos humanos [disciplina] aproveitei bastante,* ***me receberam****, apesar que tem aqueles que ainda ficam meio assim com receio, mas* ***expliquei o meu caso... A gente sofre aqui dentro****.*

A9: Aí eu falei ***'gente... nós indígenas a gente não vive no mundo assim****, a gente não cresce no mercado de trabalho.* ***Kupen que assim já cresce vivenciando o mercado de trabalho****.* ***Nós não****. A gente* ***tem nossa cultura****. A gente é mais família.* ***A gente não vive separado da nossa família****, a gente é mais assim',* ***aí fui explicando****.*

O8: *conhecem a nossa história, porque* ***foi uma indígena palestrar e eles começaram a nos conhecer, vendo as dificuldades que a gente tem****... porque as pessoas de Marabá, eles veem o Gavião que tem dinheiro e* ***quando a pessoa chega e fala das nossas questões indígenas, eles passam a ver melhor****.*

A partir desses depoimentos, fortalece-se a importância de evidenciar as culturas/identidades indígenas para se lutar contra o racismo enfrentado pelos *alunos*, especialmente pela existência das cotas/reserva de vagas para indígenas. Além do discurso meritocrático, tal posicionamento também é reforçado pelo

discurso preconceituoso e vazio de que os indígenas "perderam" sua cultura e não são mais "índios", por não serem exatamente como quando da chegada de Cabral.

Mais uma vez, a "incomunicação" de Martín-Barbero nos inspira a pensar o quanto nossa trajetória nos desconecta de nossa história para nos constituirmos como consumidores e reprodutores dos discursos que legitimam o racismo para a desvalorização de grupos desprestigiados na sociedade. Diante disso, é extremamente importante a circulação no Ensino Superior de discursos alinhados a outras redes de memórias, vinculadas às vozes indígenas, bem como quilombolas e do povo negro no Brasil e na América Latina. Esses discursos podem se materializar nos conhecimentos arrolados nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), nos documentos oficiais, nas línguas admitidas nas práticas acadêmicas, nas metodologias, na viabilização de mestres dos saberes atuarem no espaço acadêmico e mesmo em campanhas institucionais que visibilizem os conhecimentos e a cultura dessas sociedades historicamente silenciadas e inseridas em sentidos de descrédito e desprestígio.

Uma graduação para chamar de minha

> *É difícil, mas enfrentei tudo, porque eu vivo em uma comunidade. Então eu tenho que fazer algo pra trazer pra cá. Pra implantar esse conhecimento aqui. Porque se eu não trago, como é que eu vou fazer? Que a cobrança vem. E não só de pai e mãe não. Porque a gente está numa comunidade que as pessoas esperam trazer de lá pra cá pra eles o que a gente aprendeu e é dessa forma.* (A4)

Um fato comum na vida de uma pessoa não indígena é sermos interpelados desde crianças sobre a profissão que iremos seguir. Com a pergunta "o que você vai ser quando crescer?" já instauramos em nossas mentes desde muito pequenos a possibilidade de uma formação profissional e isso se fortalece ao longo da educação básica, com a consciência de que é uma fase para se chegar à graduação. Ainda que essa possibilidade de sonhar com um curso de graduação não seja uma possibilidade concreta para parte significativa da população, usamos esse

exemplo para salientar que a formação para o mercado de trabalho é uma prática ocidental instaurada pela emergência da industrialização, que passou a demandar tal tarefa das universidades.

No relato do *aluno* a seguir, percebemos que essa preocupação não passava pelos indígenas gavião até bem pouco tempo, evidenciando outra marca de diferença cosmológica. Esses *alunos* não tinham a ideia de que existia tal nível de formação e não fazia parte de sua ambição de vida graduar-se em algo, porque a lógica de vida na aldeia não demandava tal inquietação. Além disso, como pontuamos no Capítulo 3, as universidades se constituíram como um espaço estritamente elitizado e corpos que marcam a margem do processo de colonização só conseguiram romper brechas nesse muro que protege a universidade há pouquíssimo tempo, cerca de 20 anos.

> O4: *Eu particularmente* ***nunca pensei em chegar na faculdade****. Meu objetivo, quando eu vim:* ***eu via todos os indígenas chegando apenas no ensino médio e por ali parava****. Eu tinha essa visão de que ia* ***chegar no ensino médio e parou, minha visão era essa****. Nunca imaginei um dia em chegar numa faculdade. Quando fui pra cá que fui saber que existia faculdade,* ***eu nem sabia que existia na verdade, depois que fui saber que existia*** *já.* N*ão, eu não sabia que existia mesmo. Eu só queria chegar até no ensino médio e parar. Era a visão que eu tinha.*

Acredito que um dos pontos deste trabalho que afirmam a etnicidade indígena é a motivação para fazerem uma graduação. Enquanto os *graduandos* não indígenas são movidos pela lógica capitalista de sucesso individual em uma carreira que lhe garanta postos de trabalho cada vez mais bem remunerados, essa não é, definitivamente, a mesma motivação dos indígenas, que ao se verem inevitavelmente engolidos no sistema capitalista destacam a relação de espoliação a que foram submetidos.

> O5: *[...] a gente também quer fazer parte do mundo capitalismo [...] formar, para mostrar pros demais da nossa comunidade, para não acontecer* ***o que aconteceu nos anos retrasados, anos 60, anos 70****, que nosso povo era passado a perna.* ***Hoje eu tô aqui****, em busca de conhecimento.*

Mesmo com todas as dificuldades que envolvem os *alunos* indígenas para cursar uma graduação, eles continuam acessando a universidade por entenderem essa iniciativa como uma manifestação de um compromisso maior com o seu povo, garantindo melhores condições na permanente luta por seus territórios e a qualidade de vida que objetivam ter nele. Nesse comprometimento, não sobra escolha para os povos indígenas que não seja a dessa condição de luta incessante em todos os níveis e eixos de suas vidas na relação com a sociedade nacional.

O3: *Quando eu escolhi esse curso de Agronomia, foi para dar continuidade ao que eu tinha terminado, Técnico em Agroecologia. Esse conteúdo que tinha nesse curso, achei muito bom* ***porque trabalha com produção de alimentos saudáveis***. ***Escolhi para continuar nisso e meu foco de trabalho é aqui na comunidade mesmo, produção de alimentos, criação, uma produção mais de longa duração***. *Aqui sempre começa os projetos de criação, mas sempre para,* ***porque não tem pessoas especializada para cuidar desses projetos***. ***Eu me espelhei nisso, vou estudar para que esses projetos não pare mais***.

A6: *o advogado lá de fora que* ***não conhece a realidade aqui de dentro***. *Ele vai agir da forma como ele pensa. Ele* ***não tem conhecimento de como a gente vive****, como que realmente a gente quer [...]. Eu vou ter esse olhar,* ***vou saber o que é importante e o que não é****, eu vou* ***ter aquela força de vontade para lutar*** *de maneira que eu sei que vai servir.*

A10: *Nós vamos nos formar como gestores, então* é uma função muito importante: trazer o que os hospitais de fora tê***m pra dentro das aldeias***. *Levantar hospitais, poder fazer todo o planejamento,* ***porque quando a gente chega lá, não tem o atendimento correto****, demora muito... E* ***poder levantar um mini hospital seria muito gratificante não só pra mim mas para todas as outras aldeias que realmente precisam***.

O7: ***Eu não quero concluir meu curso e ir pra cidade, meu curso é voltar pra aldeia***. *Agora se eles [indígenas] não conseguiram [concluir o curso de graduação] é porque faltou algum apoio pra ele, transporte, apoio [...].*

A8: ***Vou trabalhar na aldeia*** *onde lá já atuo* ***na secretaria da associação***.

O6: ***O fator comunidade é o que mais pesa****, o fator comunidade, ao menos eu posso falar de nós aqui devido nós ser pouco. Essa é a minha visão que eu tenho assim* ***de estratégia. Da gente ver o que está acontecendo na aldeia de empreendimentos, que estão acarretando a Terra Indígena Mãe Maria***.

[...] ***Os cursos que nós estamos fazendo na universidade é crucial para esse momento de entendimento do que venha acontecer e nós formamos uma equipe interdisciplinar na nossa comunidade. É um fator fundamental um ponto estratégico e a gente tá fazendo*** *[...]. Então nós* ***estamos conscientes de colocar mais gente na universidade para agregar retorno para comunidade****.*

A2: ***Gostei bastante dos Direitos Humanos. Eu queria fazer meu TCC naquela área. Porque os direitos humanos voltou muito para isto, para os povos indígenas****, eu me encontrei muito, né? [...]* ***esse curso eu escolhi por causa da batalha do meu avô que foi bastante sofrida pela necessidade por exemplo de ter um advogado mas o advogado não entende a nossa história****. Ele pode até tentar, mas ele nunca vai entender o que a gente sente.*

O5: *A Unifesspa dá uma visão para nós e hoje o que a Unifesspa me criou? Não um monstro para o capitalismo, mas* ***para ajudar minha própria comunidade pro futuro****. Uma visão grande,* ***de crescer junto com meu povo****. Tipo assim, de poder criar a minha personagem* ***de uma forma não só pra mim, mas profissional que não vai servir só pra mim, mas minha geração*** *[...]* ***eu já entrei na universidade para buscar conhecimento para mim e para o meu povo****.*

As problemáticas em torno do território aparecem como preocupação preponderante dos indígenas, pois as barreiras jurídicas postas a essas populações contribuem para a sua vulnerabilidade diante do direito a seus territórios. Isso se reflete em consequências para todos os outros direitos.

> Ao analisar as diversas dificuldades que os membros das comunidades indígenas manifestam, o território aparece como eixo predominante de trabalho. A falta de acesso à justiça para as comunidades indígenas e seus membros, em relação ao conhecimento e defesa de soeus direitos territoriais, contribui para configurar um quadro de permanentes violações de tais direitos e, ao fazê-lo, outros direitos são violados, como o direito à alimentação, moradia digna, desenvolvimento cultural, saúde, educação e a identidade. A sociedade ignora outras visões de mundo, línguas, conhecimentos e projetos que os povos originários propõem para o seu futuro. Projetos em que expres-

sam a diversidade cultural que os caracteriza.[6] (IVANOFF; LONCON, 2016, p. 26, tradução nossa)

Com todas essas mudanças impostas aos Gavião ao longo do tempo, de sua sobrevivência girar em torno da defesa e negociação de seus territórios frente à cobiça de empresas e da sociedade nacional de forma geral, a necessidade de se apropriar dos conhecimentos do *kupen* para lidar com ele tornou-se imperativa. Essa necessidade explica a crescente exigência dos indígenas pela educação dos nãos indígenas e, a partir do fim século XX início do séc. XXI, especificamente pela educação de nível superior.

Expectativas com a graduação

Ainda refletindo sobre a serventia do curso para os *estudantes*, nos próximos enunciados os *alunos* revelam estranhamento à lógica mercadológica que move os *estudantes* não indígenas, que ambicionam o diploma universitário como um produto, chave de acesso a um emprego. A diferença cosmológica está marcada aí na forma como enxergam a graduação, visto que a ambicionam para alcançar um aprendizado que fortaleça sua comunidade.

A2: *Eu não estou aqui para querer estar disputando com eles.* ***Eu tenho uma diferença*** *assim que os kupen eles estão preparados.* ***Eles precisam daquilo****. Todo dia eles têm que estar estudando. Porque se eles não estudar como é que eles vão* ***garantir um bom futuro pra eles****? Nós não. Nós aqui temos outros convívio,* ***nossa realidade é outra****. Nós tamo aqui, nós brinca [...].*

A5: *Quando eu estava fazendo meus trabalhos, aí vieram umas colegas e disseram: "tu tá é perdendo seu tempo!* ***Faz que nem nós, que só copia e cola****. Porque eu* ***tô aqui só pra eu ter um diploma****, eu não vou ser pedagoga, dar aula pra*

6 Do original: *"Al analizar las diversas dificultades que los miembros de comunidades indígenas manifiestan, el territorio aparece como el eje de trabajo preponderante. La falta de acceso a la justicia de las comunidades indígenas y sus miembros, en lo referente al conocimiento y defensa de sus derechos territoriales, contribuye a configurar un marco de permanentes violaciones de tales derechos y al hacerlo, se vulneran otros como sus derechos a la alimentación, a la vivienda digna, al desarrollo cultural, a la salud, a educación y a la identidad. La sociedad ignora otras visiones del mundo, lenguas, conocimientos y proyectos que para su futuro proponen los pueblos originarios. Proyectos en los que expresan la diversidad cultural que los caracteriza".*

criança". Aí eu fiquei pensando que ***elas tinham outra visão****. Falei: "Janaína,* ***olha como eles pensam diferente de nós****". Porque nós estamos aqui dentro,* ***porque nós buscamos conhecimento pra levar pra nossa comunidade*** *e se somos pedagoga nós temos que aprender pra nós levar pros nossos alunos, pra nossas crianças!* ***Olha o que eles estão falando gente, que querem um diploma****! Aí elas ficaram assim e eu disse: "****É, já vi que vocês são diferente de nós".***

O8: *A gente vê que* ***o ensino fora da reserva ou de alguma comunidade tendem a tratar muito sobre a questão e visão europeia e voltada muito pro capitalismo****, pro mundo que é hoje. Então eu venho pensado sobre essa questão que a universidade faz com o aluno [...] só que* ***a visão da comunidade é de nós estudar pra trazer todo o conhecimento de fora para dentro da comunidade****.* ***Lá fora, na visão do capitalismo, é voltado pra si mesmo****, é* ***se dar bem na vida, é fazer um capital grande*** *pra que se aposente bem.* ***Eu estou me formando para trazer técnicas e métodos voltados para a cultura da comunidade****.* ***Estudar a história do meu povo****, e trazer pra dentro da sala de aula com meus alunos.*

Além dos dois primeiros enunciados que evidenciam as diferenças na motivação do desejo de formação profissional, o último enunciado traz uma visão questionadora da própria lógica que rege a educação na universidade. O *aluno* percebe como a universidade serve ao capitalismo e como deseja se formar dentro dela para romper com essa estrutura na escola da aldeia onde irá atuar. Assim como ele, os demais *alunos* de licenciatura se formam com a consciência política de que as escolas da aldeia precisam de professores indígenas para garantir uma educação verdadeiramente comprometida com a cultura de seu povo e os projetos de sociedade que veem construindo.

Nisso, evidencia-se como o dispositivo colonial pode ser deslocado de forma mais profícua em tempos futuros com a instrumentalização acadêmica em maior número dos povos indígenas. O resultado disso não sabemos ao certo, mas as produções de subjetividades dos *sujeitos* têm tensionado o dispositivo para que o novo venha, e esse novo está sendo sonhado e buscado por essas populações que já resistem há mais de 500 anos.

A insistência desses *alunos* em entrar na universidade deve ser entendida como um ato de resistência, no sentido de buscar fortalecer formas de garantir a existência indígena, conforme explica Mato (2016, p. 109, tradução nossa):

> A educação é essencial para o exercício de outros direitos humanos, indispensável para alcançar o pleno gozo de outros direitos e liberdades fundamentais. No caso dos povos indígenas, constitui o principal meio para alcançar o desenvolvimento individual e coletivo e está ligada às dimensões mental, física, espiritual, cultural e ambiental. É a principal via para que os povos indígenas possam enfrentar seus próprios destinos, a forma de fortalecer seus direitos políticos, econômicos, culturais e espirituais, assim como a capacidade de melhorar sua situação e alcançar a autodeterminação e o autogoverno, baseado na educação .própria, de respeito à sua identidade, sua cultura e seus conhecimentos e sabedorias indígenas. Vários instrumentos internacionais reconhecem a educação como um direito humano básico de todo ser humano.[7]

É importante balizar então, nas discussões deste trabalho, a relação entre a entrada dos *alunos* gavião (assim como outros povos indígenas do Brasil) com as lutas pelo território de suas comunidades e uma situação exemplar disso se dá na composição do quadro de advogados indígenas que defedem a inconstitucionalidade do marco temporal, objeto de julgamento do STF sobre demarcação de terras indígenas. A intensificação das disputas por território coloca os indígenas em constante posição de defesa e de luta por direitos, em decorrência desse contato sistemático com o homem branco. Diversas demandas sociais, como a formação acadêmica, são geradas de forma a garantir maior autonomia diante das novas dinâmicas que passam a ter os povos indígenas em função desse contato.

Por fim, salientamos que essas diversas marcas da diferença de *estudantes* gavião nos chamaram a atenção quando buscamos sistematizar as regularidades dos enunciados produzidos nas rodas de conversas. Tornou-se, para nós, imperativo mostrar a emergência de tais marcas como especificidades gavião,

---

7 Do original: "*La educación es fundamental para el ejercicio de otros derechos humanos, indispensable para lograr el pleno disfrute de otros derechos y libertades fundamentales. En el caso de los pueblos indígenas, constituye el principal medio para alcanzar el desarrollo individual y colectivo y está ligada a dimensiones mentales, físicas, espirituales, culturales y ambientales. Es la principal vía para que los pueblos indígenas puedan enfrentar sus propios destinos, la vía para fortalecer sus derechos políticos, económicos, culturales y espirituales, así como la capacidad para mejorar su situación y conseguir la libre determinación y el autogobierno, basado en una educación propia, de respeto a su identidad, a su cultura y a sus conocimientos y saberes indígenas. Diversos instrumentos internacionales reconocen a la educación como un derecho humano básico de todo ser humano*".

fundamentais para reflexões e ações políticas/institucionais voltadas para esse público, seja na universidade ou em outros âmbitos.

Nessa expectativa, os *alunos* e lideranças indígenas foram muito colaborativos à produção dessa obra e sempre avaliaram como muito significativos os resultados advindos desse estudo, pautando reivindicações e encaminhar reflexões acerca da sua existência no âmbito acadêmico de forma geral. Diante dessa expectativa, sempre tivemos a preocupação de nos expressar neste trabalho vislumbrando, como leitores, esses *alunos*, suas lideranças e comunidades, evidenciando as condições de possibilidades históricas de onde falam esses *sujeitos* frente aos processos hegemônicos que conflitam com suas existências ao longo da história e no presente.

As diferenças elencadas aqui pelos *alunos* gavião nos remeteram também às demais diferenças que não são objeto desta pesquisa, mas que também constituem a universidade como lugar de exclusão. Pensar a diferença indígena impulsiona a necessidade da universidade se repensar diante da diversidade que a tensiona fortemente, sobretudo depois de ser ocupada em números significativos nos últimos anos por corpos representativos da diversidade social brasileira. Nesse sentido, ao longo das discussões, é inevitável perceber como as considerações sobre os Gavião também poderiam dizer respeito – de forma diferente, dadas as especificidades de cada grupo – sobre as outras etnias indígenas, aos quilombolas, a pessoas com deficiência, negras, pobres e LGBTQIA+, entre outras. Esses mesmos recortes também perfazem as marcas de exclusão de corpos de docentes da universidade.

Parte IV.

Linha de força: a colonialidade e o racismo linguístico

A LÍNGUA COMO LINHA DE FORÇA DO DISPOSITIVO COLONIAL

> *Ao tempo que a escrita apareceu pela primeira vez; parece ter favorecido a exploração dos seres humanos, mais que sua iluminação.*
>
> *Minha hipótese, se correta, nos obrigaria a reconhecer o fato de que a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão... Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação...*
>
> (Lévi-Strauss)

Retomando as definições sobre dispositivo colonial e as linhas que o compõem, buscaremos, neste capítulo, traçar o mesmo elo arqueogenealógico entre *sujeito x* discurso *x* história, a partir das condições de possibilidades históricas a que estão expostos os *graduandos* indígenas na universidade. Nessa perspectiva, a partir da análise dos enunciados dos *alunos*, das práticas discursivas em que estão envolvidos e das diversas materialidades apresentadas, ficou visível para nós a "linhas de força" imperante que atravessa de forma significativa e decisiva a vivência acadêmica desses *alunos*, tanto no acesso quanto na permanência na universidade: a língua e as linguagens que envolvem esse espaço.

Durante as rodas de conversa com os *graduandos* indígenas houve um questionamento central para que apontassem o que era determinante naquele momento para a permanência na universidade. De tudo o que disseram, conseguimos identificar nove regularidades, voltadas para as seguintes questões: especificidades de acesso e permanência, diferentes temporalidades, apoio pe-

dagógico, local de referência, autoculpabilização dos *alunos*, transporte, comunicação/internet, expectativas com a graduação e o racismo linguístico.

Essas seriam então as evidências de oscilação nas relações de poder do dispositivo, em permanente tensão a partir da entrada em número mais significativo de *graduandos* indígenas no âmbito acadêmico, como reflexo das políticas afirmativas da história recente do nosso país. Porém, nessas regularidades fica evidente que os ganhos conquistados são ganhos limitados, que não conferem em sua plenitude a emancipação dos *discentes* indígenas no espaço acadêmico, de forma que possam cursar com êxito as disciplinas até concluírem com sucesso sua formação.

Entendemos que essas demandas pontuais se manifestam na falta de condições necessárias à ambientação universitária que requer conhecimentos de informática, do funcionamento burocrático e da linguagem acadêmico-científica que se manifesta nos gêneros acadêmicos, entre os quais está o seminário. Diante disso, a linguagem é a lacuna que perpassa os demais domínios de saberes necessários à circulação efetiva dos indígenas nessa nova conjuntura de funcionamento de mundo que é a universidade, instituição repleta de práticas hegemônicas de linguagem e outras relações de poder que a singulariza como materialização da colonialidade.

Ou seja, uma grande linha de força do dispositivo colonial de que fala este trabalho é a língua/linguagem. Observando as nove dificuldades para permanecer na universidade apontadas pelos *discentes*, percebo a linguagem como local de convergência dessas demandas: na linguagem matemática, na linguagem digital-tecnológica, na linguagem burocrática e na linguagem oral e escrita do português padrão, que perpassa todas as outras. Destaco que discentes quilombolas, do campo e as pessoas assentadas na base da pirâmide social pelo recorte de classe (logo também racial, posto que cerca de 70% das pessoas pobres são negras) também compartilham a dificuldade de permanência por conta da língua, o que a evidencia como um potente eco colonial para segregação racial no país. No caso dos *estudantes* indígenas esse gargalo se intensifica dadas as condições de falantes bilíngues ou multilíngues de línguas socialmente desprestigiadas pelo processo de colonização.

Assim é que percebemos a língua como força m(a)otriz, capaz de perpassar a maioria das dificuldades apontadas pelos *alunos*, pois quando a demanda apontada não é diretamente a linguagem/língua padrão, a resolução/causa do

problema passa pelo seu domínio. Na maioria das dificuldades relatadas, os *alunos* reconhecem a língua como a dificuldade que os impede de operacionalizar as diversas atividades e vivências acadêmicas, desde as de ensino, as práticas burocráticas, até as de sociabilidade com outras pessoas. Evidencia-se, assim, a importância de se reconhecer a existência dos *sujeitos* pela linguagem como materialização e construção em sociedade.

> A linguagem é a instância em que emergem mundo e homem ao mesmo tempo. E aprender a falar é aprender a dizer o mundo, dizê-lo com os outros, a partir da experiência de *habitante da terra,* uma experiência acumulada através dos séculos. Como afirma Ricoeur (1969: 80), a análise da língua desemboca sobre esse outro registro hermenêutico que faz surgir o *mundo como horizonte da palavra*. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 30, grifo do autor)

Neste livro, não nos detemos aos fatores próprios da descrição linguística, mas destacamos os efeitos sociodiscursivos que o domínio da norma padrão do português concede no âmbito acadêmico, ou seja, as relações de poder em torno da língua nesse espaço. Trata-se da possibilidade de os *sujeitos* existirem na universidade, o que se dá por meio do domínio de práticas sociais acadêmicas, consideramos ainda, conforme apresentando na última seção deste capítulo, as reações de intolerância às especificidades linguísticas dos indígenas gavião, como nas atividades de apresentação de seminário.

Com isso, fortalecemos a certeza de que se nossas universidades não institucionalizaram a diversidade cultural do país, muito menos têm refletido sobre o uso da norma padrão da língua nas práticas de comunicação com seus *alunos*. Como exemplo simples, porém simbólico, lembremos que todos os *alunos* indígenas convidados a preencher o Currículo Lattes enfrentam uma desagradável determinação do dispositivo colonial, a que lhes obriga a colocar no campo destinado às línguas sua língua nativa como "Estrangeiras – Outros". Assim se resume o que ocorre de forma transversal nas práticas de linguagem na academia, que forçam esses *alunos* a violentas experiências de racismo institucionalizado, em que a língua tem papel central, além de veicular outros tipos de manifestação de opressão.

O despertar das reflexões que fazemos neste capítulo sobre a língua na universidade surgiu, em grande medida, da leitura de *A cidade das letras*, de Àngel Rama, em que o autor faz uma análise sobre a constituição arquitetônica das cidades em relação à cultura letrada, com um olhar atravessado pela colonialidade. Na análise, Rama mostra como a organização das cidades coloniais estabelece uma relação direta com a língua erudita nas práticas institucionais e políticas concentradas do centro em desalinho para as periferias.

> No centro de toda cidade, conforme diversos graus que alcançavam sua plenitude nas capitais vice-reinais, houve uma *cidade letrada* que compunha o anel protetor do poder e o executor de suas ordens: uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais. Todos os que manejavam a pena estavam estreitamente associados às funções do poder e compunham o que Georg Friederici entendeu como um país modelo de funcionalismo e de burocracia. (RAMA, 2015, p. 38, grifo do autor)

A obra do autor não se centra na universidade, mas na cidade. Porém, a partir do que ele propõe, arrisquei fazer um paralelo entre o modo de ver a cidade em Rama e a universidade que analisamos aqui, propondo que essa também seja problematizada nessa constituição da escrita padrão como um crivo para os que podem ou não fazer parte dela, assim como outras instituições do Estado.

No desenvolvimento dessa reflexão, trago também outros autores. Entre eles, damos destaque à Martín-Barbero, pela sua noção de "incomunicação", que se soma de forma muito coerente à compreensão da língua na constituição de espaços legitimados, como problematizamos ser a universidade.

Os demais pesquisadores convocados a este debate foram selecionados por nos ajudar a evidenciar a língua como ferramenta de dominação do poder hegemônico. Alguns desses intelectuais assentam-se na Linguística, como é o caso dos sociolinguistas Louis-Jean Calvet, Maurizio Gnerre, Marcos Bagno e José de Ribamar Bessa Freire, mas os demais se vinculam a outras áreas do conhecimento (Educação, Comunicação, Ciências Sociais etc.), como Magda Soares, Martín-Barbero, Boaventura de Souza Santos e Pierre Bourdieu. Há também intelectuais negras, como Lélia Gonzales e Grada Kilomba, além da indiana Gayatri Spivak e

da chicana Gloria Anzáldua, entre outras. Junto com esses autores e autoras reforço uma formação discursiva sobre a importância da língua na definição da estrutura social no Brasil e na América Latina. Este trabalho, então, alia-se à prática discursiva desses intelectuais que evidenciam a relação da língua com o poder e a segregação racial.

Partindo da condição de que o diálogo interdisciplinar é fator preponderante (e único possível) para o encaminhamento de interpretações com a Análise do Discurso, operamos a junção desses pensadores que reforçam a premissa de que não existe linguagem sem *sujeito*, posto que são atravessados pela história.

Nesse fluxo, a seguir são evidenciadas as formas como a língua se constitui em linha de força do dispositivo colonial dentro da universidade, aplicando nesse âmbito específico "a cidade das letras" de Rama, potencializada pela noção de "incomunicação" de Martín-Barbero. Com isso reforçamos o alinhamento da linguagem nas relações de poder na academia, como microscomo da sociedade brasileira.

A "colonialidade linguística" e a universidade ou a "cidade das letras"

> *Poder dos senhores da terra, dos governadores, dos capitães, dos vice-reis. [...] Dessa maneira vivemos nosso período colonial sempre pressionados. Quase sempre impedidos de crescer, impedidos de falar. A Única voz que se podia escutar no silêncio a que fomos submetidos era a voz do púlpito*
>
> (Paulo Freire)

Ao falar das instituições fundamentais à cidade das letras, Rama (2015, p. 76, grifo do autor) cita que a universidade "[...] sempre foi a joia mais preciosa da *cidade letrada*". Somando a essa ideia lembro o que toca Mignolo (2003) sobre a colonialidade em ação na língua (colonialidade da linguagem), o que defende Foucault (2010) sobre o discurso na genealogia e a luta dos saberes, além do que preconizam diversos sociolinguistas sobre a língua em relação com o poder, com destaque para Calvet (2011), Gnérre (1985) e Bagno (2003), proponho tomarmos o

termo "colonialidade linguística" para compreender os processos sociohistóricos e discursivos que tornam o código linguístico instrumento de exclusão numa sociedade movida pelo dispositivo colonial, sustentando-o e sendo a língua padrão sustentada por ele, numa via de mão dupla. Ou seja, a língua reforça o dispositivo colonial e como resultado disso a língua também recebe de volta reforços – como a legitimação social, por exemplo – para materializar os preceitos coloniais nas práticas sociais.

A colonialidade linguística fomenta a opressão na sociedade tanto (1) na negação de representatividade na língua à diversidade de existências que não cabem no padrão hegemônico que é masculino, branco, heteronormativo, cisgênero e classista; quanto (2) na operacionalização de uma variedade de prestígio da norma padrão da língua em espaços de poder que impede nesses sítios a circulação *dessa diversidade de sujeitos* socialmente marginalizados pelos recortes de classe, raça, gênero e sexualidade, por exemplo; e também (3) no não reconhecimento das línguas dos povos colonizadas, como é o caso dos línguas indígenas.

Os engessamentos patriarcais são exemplos de materializações coloniais na língua, impedindo flexões de gênero na generalização dos termos, sendo grafados no gênero masculino, quando não é nesta forma a única possibilidade de grafia de algumas palavras. Especialmente as militâncias LGBTQIA+ têm problematizado fortemente esses apagamentos da língua portuguesa e, segundo Kilomba (2019, p. 14, grifo do autor), tais desconstruções linguísticas problematizam a própria noção de humanidade da nossa língua.

> [...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana.

A colonialidade precisa da língua para se materializar nas relações sociais, e a imposição da língua europeia em padrões protegidos e compartilhados entre uma elite foi a forma como a hegemonia, ao longo da história desse território, apagou e continua eliminando a possibilidade de circularem por espaços de prestígio como a universidade pessoas indígenas e negras, hierarquicamente

racializadas na colonização. Nessa mesma perspectiva, esses sujeitos são historicamente impedidos de acessar esse código pela educação formal nas escolas públicas brasileiras, o que torna lógica a precarização do ensino de língua e da educação como um todo como mecanismo de dominação/segregação, por um lado, e manutenção de espaços de prestígio à parcela privilegiada da sociedade.

Nesses termos é que Rama (2015, p. 49) vai definir as relações que se estabelecem entre o poder e a cidade das letras:

> Através da ordem dos signos, cuja propriedade é se organizar de forma que estabeleça leis, classificações, distribuições hierárquicas, a cidade letrada articulou sua relação com o poder, a quem serviu através de leis, regulamentos, proclamações, cédulas, propaganda e mediante a ideologização destinada a sustentá-lo e justifica-lo. É evidente que a cidade das letras arremedou a majestade do poder, ainda que também se possa dizer que este regeu as operações letradas, inspirando seus princípios de concentração, elitismo e hierarquização. Acima de tudo, inspirou a distância em relação ao comum da sociedade [...]. Esse exclusivismo determinou as bases de uma reverência pela escritura que acabou por sacralizá-la.

A partir dessa declaração do autor, podemos tranquilamente tomar a universidade como o bastião da cidade letrada. De todos os espaços dessa cidade, a universidade pode ser apontada, como o próprio autor já afirma, como o reduto da letra, da letra escrita, veiculando as práticas hegemônicas, de forma que os conhecimentos utilizados pelas agências de controle na sociedade disciplinar (lembrando Foucault) não são apresentados sem uma forma coerente aos seus propósitos. Nisso, a língua, na norma padrão do português, cumpre o papel de materializar essas normalizações do poder colonial.

Por esse viés é que chamamos a universidade de "cidade letrada". A letra – escrita e numa norma padrão exclusiva aos poucos que compõem a classe dominante – é a plataforma de sustentação de sua existência, de suas práticas, ainda que não estritamente linguísticas, mas que se utiliza de códigos linguísticos elitizados. Isso se reforça também quando consideramos que a língua, na norma padrão e utilizada preferentemente na materialidade escrita do que na oral, é o crivo para o acesso à universidade (Enem e PSE) e permanece operando

como método de seleção (nas atividades das disciplinas, por exemplo) para nela permanecer.

Assim é que chegamos hoje ao ponto no qual a língua do colonizador, a portuguesa, é assumida pela maioria dos brasileiros com orgulho em detrimento do apagamento das demais línguas e variações do próprio Português, legitimando o projeto colonial de monolinguismo no imaginário social, desconhecendo as línguas originárias faladas no país. É muito forte em nossa sociedade o discurso de grande valorização e defesa do uso do português padrão em todas as práticas sociais, possuindo grande prestígio quem o domina, especialmente na forma escrita. Esta é a maneira mais legitimada de manifestá-lo: "Consideraremos, então, a escrita como um fato social e, como tal, ligado aos fenômenos de poder, ao mesmo tempo em que a consideraremos como um fato cultural que, na ideologia dominante, serviu às vezes de fundamento pra rebaixar o outro". (CALVET, 2011, p. 123)

Nessa conjuntura de valorização da escrita destacada pelo autor, obviamente as línguas indígenas, ou "gírias", como eram depreciativamente chamadas no período colonial, foram relegadas ao lugar oposto do prestígio da escrita, o lugar do caos atribuído à oralidade, estigmatizada como manifestação individual e inábil do falante. "As noções de analfabeto ou iletrado [...] são, em nossas sociedades, noções negativas, privativas, elas situam, de um lado, a existência de um saber (o manejo da escrita e da leitura) e, de outro, a das pessoas que não têm esse saber (os analfabetos ou os iletrados)". (CALVET, 2011, p. 8)

Estabeleceu-se, então, um sentido político-ideológico para hierarquização de línguas/variedades linguísticas entre inferiores e superiores, de acordo com o prestígio social de seus falantes, situação também problematizada pelo linguista Gnerre (1985, p. 6): "[...] uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes", como reflexo do poder e autoridade que detêm nas relações econômicas e sociais. Sob essa regra, estabeleceu-se no Brasil o lugar de (des) prestígio das línguas de acordo com a casta social de seus falantes e, não por acaso, sua aproximação ou distância da escrita.

O tratamento díspare conferido às línguas orais e línguas escritas, como no caso dos indígenas e dos europeus, teve então papel preponderante no contato entre esses povos nesse território nomeado Brasil (pós-colonização) e nas relações de dominação estabelecidas entre eles desde então. Sobre isso, tomamos mais uma vez o olhar de Calvet (2011, 135-137), quando nos diz que:

> [...] não se pode escapar, nesse caso, de outro nível de conflito. Não mais conflito entre aqueles que possuem a escrita e os que não a possuem, mas conflito entre línguas dominantes e línguas dominadas. Há, em todo o mundo, línguas de poder, línguas que constituem chaves sociais, vias de passagem obrigatória [...]. Nas situações que nos interessam aqui, o poder não é resultado do conhecimento do alfabeto, mas das condições políticas e sociais. A perfídia não está na escrita, está na exploração do homem pelo homem, na miséria, no neocolonialismo [...]. Isso não significa, em momento algum, que se deva extinguir a alfabetização, que se deva proteger a tradição oral das maldades da escrita: a escrita não é, em si mesma, nem boa nem má [...]. Seria prejudicial e perigoso que, em todas as situações nas quais vive hoje a tradição escrita, o encontro entre a língua e a escrita não seja resultado de uma necessidade endógena, mas de uma decisão externa.

Destarte, faz sentido os povos indígenas perceberem a importância de manterem vivas suas línguas nativas e lutar pelo seu fortalecimento como estratégia de manterem vivas suas culturas. Admitem a língua mais que como um código comunicativo, mas como a materialização de uma forma de compreender o mundo, a materialização da cosmologia de suas sociedades. Logo, no sentido estritamente linguístico, "[...] línguas/variável não são inferiores ou superiores, apenas atendem, são adequadas, às necessidades e características da cultura a que servem", conforme afirma Soares (2008, p. 39), pesquisadora da Educação, ao falar da relação entre linguagem e escola.

No tópico seguinte, reforçamos a ideia da "colonialidade linguística" por meio de um breve levantamento histórico sobre o governo da língua no dispositivo colonial, estabelecendo uma via de mão dupla entre esse sistema e as línguas que receberam o *status* de prestígio em detrimento das demais que são deslegitimadas. Para isso, convoco diversos linguistas e intelectuais de outras áreas que apontam a língua como instrumento de dominação no sistema colonial até hoje estruturante da nossa sociedade, e mais ainda da universidade.

O "governo da língua" no dispositivo colonial

Principalmente desde as Grandes Navegações, quando se intensificou o contato entre os povos no mundo em função da busca europeia por novos territórios para colonizar, a língua passa a ser um fator fundamental para a dominação e posterior controle do povo dominado nos processos de "conquista" ou, sob o olhar decolonial, "invasão". Assim, perpetuar o domínio sobre um povo significa dominá-lo também por meio da língua, impondo a do colonizador e aniquilando a do colonizado.

Além do genocídio físico-biológico que eliminou centenas de etnias nativas ao longo da nossa história desde a colonização, obviamente também há a configuração do epistemicídio, levando junto os conhecimentos e bens culturais materiais e imateriais cultivados por essas pessoas. As línguas como materialização dos mundos indígenas também são perdas fundamentais que se somam nesses processos de eliminação.

> Essas línguas indígenas haviam codificado experiências milenares preservadas pela tradição oral, abrangendo tanto o campo das chamadas etnociências – medicina, farmácia, botânica, zoologia, astronomia, religião, etc. – como o das manifestações literárias, ou seja, das diferentes narrativas denominadas pelos cronistas de 'mitos', 'fábulas', 'lendas', 'palavras ancestrais', 'poesia', 'cantos', 'baladas'. (FREIRE, J., 2003, p. 45)

Segundo o IBGE (2010), são 274 línguas indígenas no Brasil, faladas por 305 povos,[1] o que evidencia uma lacuna abissal não apenas para o Brasil, mas para toda a humanidade, conjecturando-se que no início da colonização (em 1500) existiam cerca de 1.200 línguas; ou seja, uma redução para aproximadamente 23% desse total, conforme reforça Gomes (2017, p. 180):

> [...] metade das línguas existentes no mundo se encontrava nessa região, talvez aproximadamente 5 mil línguas e variações dialetais, de acordo com um cálculo abalizado [...] teríamos talvez mil ou 1.200 idiomas falados no Brasil. Atualmente, seriam 170 ou pouco mais.

1 Apesar de oficiais, esses números são problematizados pelos estudiosos na atualidade, pelos métodos empregados pelo IBGE e até mesmo pelas diversas compreensões de língua.

Freire (2003, p. 45), em sua tese intitulada *Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*, também traz uma estimativa de línguas existentes no Brasil e na Amazônia e explica os fatores que implicam na diferença entre os quantitativos apresentados por diferentes pesquisadores:

> Rodrigues (2000: 24, 25), em recente estudo, baseou-se em dados históricos produzidos pelas primeiras penetrações portuguesas e [...] estimou em 1.273 o número de línguas indígenas faladas naquele momento em território ocupado atualmente pelo Brasil, das quais pelo menos 495 eram faladas no que é hoje a Amazônia brasileira. As divergências em relação ao número de línguas indígenas da Amazônia estão relacionadas às fontes, aos métodos empregados para sua estimativa, aos critérios usados para estabelecer os limites da Amazônia e até mesmo ao conceito que se aciona para determinar o que é uma língua. No entanto, quanto às suas funções, hoje existe um consenso.

O linguista D'Angelis (2014, p. 94), por sua vez, estima que tenhamos menos de 160 línguas indígenas e que extinguimos no Brasil no mínimo mil línguas: "[...] mais de 40 línguas (isto é, mais de 25% das línguas indígenas vivas no Brasil) contam com menos de 100 falantes cada uma e, dessas, quase 30 contam menos de 20 falantes cada".

Esses dados não escondem que ao longo da nossa história, desde a colonização, foi executada uma política linguística[2] de aniquilamento das línguas indígenas e as práticas de linguagem na universidade perpetuam tal postura do estado brasileiro, no sentido de não admitir o uso das línguas nativas em suas práticas

2 "A definição já clássica de política linguística é a de qualquer intervenção explícita do Estado na dinâmica social da língua ou das línguas faladas no território em que esse Estado exerce seu domínio. O estabelecimento de uma língua oficial ou de mais de uma língua oficial, por exemplo, é uma política linguística explícita, assim como proibir o uso de determinada língua também é. Instituir qual será a língua da administração pública, dos meios de comunicação e principalmente do ensino formal também é uma política linguística. Mas nem toda política linguística é explícita. Existem também políticas linguísticas implícitas, quase sempre resultantes de uma ausência de intervenção do Estado na dinâmica social das línguas. Mas a ausência de política linguística também é uma política linguística. Quando o Estado deixa de atuar em determinado campo da vida social, essa ausência é uma política, é uma intervenção ao contrário, um abandono desse campo da vida social". (BAGNO, 2018)

de linguagem oficiais (PSE, provas, produções textuais, etc.),[3] ainda que convide e reserve vagas para os povos originários em seus cursos de graduação.

A linguagem como construção simbólica entre os *sujeitos* é o que permite constituirmo-nos como sociedade e, no Brasil, a história de dominação desde a colonização nos mostra que as políticas linguísticas sempre foram no sentido de eliminar as línguas dos nativos, conforme enunciamos no início desta seção.

> Dessa forma, nos últimos cinco séculos, mais de oitocentas línguas foram extintas – e com isso os saberes veiculados por elas – devido ao processo de portugalização imposto primeiramente pelo Estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio Estado neobrasileiro. A escola monolíngüe e monocultural, aliada ao sistema de trabalho colonial, extremamente predatório, foi responsável pelo extermínio de muitos falantes dessas línguas. (FREIRE, J., 2001, p. 2)

É notória a existência de uma política linguística conduzida por Portugal para o aniquilamento das línguas nativas desde o Brasil colonial, evidenciando a estreita ligação entre língua e projeto de dominação colonial. O povo local, ao falar a Língua Geral, o Nheengatu, estabeleceu nesse ato a resistência à colonização completa de suas existências, que são também linguísticas.

O Diretório dos Índios, instituído em 1757 pelo Marquês de Pombal, legaliza a obrigatoriedade do português com aplicação de prisões e torturas para os que resistissem à língua portuguesa e teimassem em usar outra língua nas mais diversas práticas sociais – escolas, espaços públicos, nas práticas burocráticas e oficiais. A catequese da igreja católica foi outra estratégia sistematicamente utilizada para fortalecer esse projeto linguístico de purificação e embranquecimento dos indígenas. Nesses exemplos, expressa-se que em nosso território, desde a colonização, a língua sempre teve centralidade nos governos, tanto no período colonial como posteriormente, continuidade essa que reforça nosso entendimento da existência do que viemos a chamar no Grupo de Estudo Mediações Discursos e Sociedades Amazônicas (Gedai), de "governo da língua", inspirados na ideia de "governamentalidade" de Foucault.

---

3 Na contramão disso, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passou a admitir no último ano (2021) línguas indígenas brasileiras para contemplar a exigência de língua estrangeira para acesso aos programas de pós-graduação da instituição.

> Por 'governamentalidade' entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de 'governo' sobre todos os outros – soberania, disciplina [...]. Enfim, ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte] ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144)

A partir dessa definição de Michel Foucault sobre "governamentalidade", e dos interesses dos estudos discursivos, nosso debate busca compreender como a governamentalidade toma forma e concretude na sujeição dos *sujeitos* no que toca a língua, e como o conceito se relaciona nesses processos com outras noções foucaultianas, como biopoder/biopolítica e dispositivo, por exemplo. Nesse sentido, o autor manifesta sua compreensão do elo existente entre racismo e colonização e do quanto o racismo é a justificativa para a política de morte, como já foi também citado no Capítulo 2 sobre a hierarquização das raças: "Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer". (FOUCAULT, 2010b, p. 214)

Nesse quadro desenhado por Foucault, temos a mesma visão colonial que rege os estudos em torno da colonialidade e da discussão do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) localizada na "necropolítica" – termo que o camaronês Achille Mbembe desenvolveu a partir da noção de biopoder/biopolítica de Foucault, conforme citei anteriormente. No debate foucaultiano sobre a política do fazer viver e do deixar morrer, o racismo toma centralidade, e nisso se sustenta a proposição do francês de "governamentalidade". Nesse conceito, Foucault expõe como os governos hierarquizam a população e aplicam políticas de fazer viver/deixar morrer para determinados grupos da sociedade. Trata-se de políticas governamentais em associação aos interesses econômicos, evidenciando o estreito laço entre colonização e racismo.

> No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros.
>
> [...] A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassínia do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo. (FOUCAULT, 2010b, p. 214-215)

Esse "velho poder soberano" do qual fala o autor trata-se do direito dos governos ao longo da história sobre a vida e morte das pessoas, o direito de "fazer morrer", que a partir do século XIX mudou para algo novo, operacionalizado em efeito duplo, dependendo dos *sujeitos* envolvidos. Um efeito é o de "deixar morrer" e o outro o de "fazer viver". É nesse duelo que situamos a governamentalidade sobre os povos indígenas, bem como os demais grupos desprivilegiados da sociedade. A governamentalidade para Foucault (2010b) é a atuação governamental para as massas populacionais, o traço de políticas que atingem os corpos em grandes números, interferindo em estatísticas sobre a vida das pessoas. Essa tecnologia do poder, pautada na biopolítica, ou seja, a que rege a vida dos *sujeitos* (e não individualmente os corpos, como no poder disciplinar), tem o racismo como norteador na delimitação das políticas.

Nesse ponto, elucida-nos Foucault o quanto essa ação do "fazer" viver, ou a falta de ação por meio do "deixar" morrer, são os dois lados da mesma moeda, cujo lado será escolhido pelo Estado, sob o norteamento do racismo, para atuar sobre grupos específicos de indivíduos.

> Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, como exercer a função da morte, num sistema político centrado no biopoder? É aí, creio eu, que intervém o racismo [...]. Com efeito, que é o racismo?

> É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer [...] a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores [...] uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. (FOUCAULT, 2010b, p. 214)

Nesse sentido é que enxergamos a governamentalidade sobre os povos negros e indígenas como tendo o objetivo na defasagem desses grupos étnicos, incluindo suas línguas. A forma como direcionamos a ideia de "governo da língua" considera a ligação direta com o racismo direcionado aos falantes de uma língua, hierarquizando *sujeitos* racializados e isso, a hierarquização de corpos, não pode e não quer deixar de fora também suas respectivas línguas. Uma demonstração disso é o fato de as línguas europeias e o inglês ganharem cada vez mais espaço nas relações de poder no mundo, enquanto as línguas dos povos colonizados no Brasil seguem em políticas de morte. Por exemplo, o português é a quarta língua que mais usa a internet, enquanto mais de 80% das línguas indígenas foram extintas nesse mesmo território no qual o português é a língua oficial. Tal observação evidencia um processo inequívoco e ininterrupto ao longo da nossa história de "necropolítica linguística".

Trata-se de uma materialização da governamentalidade das línguas, legitimada pelo racismo, pensada para o aniquilamento cosmológico desses povos e para torná-los "desiguais" aos grupos hegemônicos. Por isso é preciso controlar, governar a língua que se deseja legitimada e as que se planeja apagar, compreendendo que "as trocas linguísticas são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre locutores e seus respectivos grupos". (BOURDIEU, 2008, p. 24) Logo, o governo da língua no mercado das trocas linguísticas faz parte das estratégias que asseguram a polarização entre as classes, garantindo posições de superioridade.

> A constituição de um mercado linguístico cria condições de uma concorrência objetiva na qual e pela qual a competência legítima pode funcionar como capital linguístico produzindo um lucro de distinção por ocasião de cada troca social. Esse mercado é responsável por valorizar os poucos que detêm o capital linguístico de prestígio. Não causaria o mesmo efeito se todos os indivíduos da sociedade fos-

> sem beneficiados das condições de aquisição da competência legítima, em grau idêntico. A posição que os falantes ocupam na estrutura social determina o acesso que eles têm a essa competência legítima, que por ser rara, gera benefícios a uma parte da sociedade, que, não por coincidência, são os que detêm os outros bens de consumo num mercado social mais amplo. (BOURDIEU, 2008, p. 42)

Dessa forma é que as desigualdades estruturadas na atualidade expressam a história de colonização que desumanizou esses *sujeitos*. Pensando o caso dos povos indígenas, tal desumanização legitimou a negação do direito aos seus territórios, a validade de seus sistemas de organização social, suas cosmologias, suas línguas etc. Os mais de 500 anos nessa rota foram eficazes para naturalizar a desumanização desses corpos, bem como os saques e violências históricas sobre seus territórios.

Nesse contexto, é possível visibilizar as políticas de "deixar morrer" e "fazer viver" que evidenciam os processos de eliminação física e simbólica dos *sujeitos* e seus saberes nos mais diversos âmbitos da sociedade, nas quais destacamos a língua como objeto de ação dessa "governamentalidade" ao longo da nossa história, desde a colonização.

Até este ponto de discussão, esboçamos o percurso histórico da língua/linguagem no dispositivo colonial, pensando especificamente como isso afetou e afeta os povos indígenas. Isso também converge para o resultado que as reflexões ao longo do trabalho nos trouxeram: a linguagem enquanto linha de força do dispositivo colonial, de forma a pensar a língua na perpetuação da colonialidade na organização estrutural da sociedade brasileira.

Norma padrão como crivo para permanência na universidade

Os apontamentos das duas seções anteriores são acenos das possibilidades de abordagens discursivas para compreensão da língua, mostrando que esta sempre recebeu atenção especial dos governos, o que reforça a importância dos estudos da linguagem para entendimento também das relações sociais na sociedade. A partir da noção de governo da língua e de colonialidade linguística apresentadas, refletiremos sobre a relação da língua dos *sujeitos* e os espaços de poder, compreensão necessária à discussão do próximo tópico.

A universidade, assim como a escola, é um espaço educacional onde se reproduz as normatividades sociais da formação de um sistema colonial. Porém, a valorização da variedade de maior prestígio social (a língua portuguesa na norma padrão e na forma escrita) na universidade, também empregada em outros espaços de prestígio da sociedade, se acentua por ser a única aceita em suas práticas sociais, fortalecendo e perpetuando a dominação linguística (patriarcal e colonial) imposta aos indígenas, bem como aos quilombolas, desde a colonização.

Estão aí implicadas as dificuldades de permanência dos *alunos* indígenas na universidade, entendendo-se que a colonialidade linguística no espaço acadêmico não se limita aos efeitos que legitimam o uso da variedade padrão na forma escrita e também como referência para todo o funcionamento da normatividade universitária, além, ainda, de naturalizar o apagamento das línguas originárias nesse espaço. Essa colonialidade exige o domínio linguístico de uma variedade linguística do português brasileiro que não é utilizada pela população como um todo e com implicações ainda mais profundas para os indígenas.

> As estruturas de dominação são múltiplas, mas pode se dizer que sua expressão privilegiada está aí, nessa frustração que impede 'falar', dizer o próprio mundo e dizer a si mesmo. Ao demonstrar os mecanismos que obrigam o oprimido a falar a linguagem do opressor, Freire revela a figura ao mesmo tempo mais profunda e íntima da dominação. É por isso que a alfabetização em Freire toma um caráter deliberadamente subversivo: a coesão do grupo no sistema se rompe em pedaços quando o homem, esse 'animal construído de palavras', do qual fala Octavio Paz, assume a palavra que vem de seu mundo, que emerge de sua terra, de seu trabalho, de sua classe e de sua capacidade criadora. Mas a essa *palavra* não se chega sem atravessar a espessura escura da *língua*, sua densa estrutura ao mesmo tempo elementar e complexa, e através da qual a sociedade e o mundo se apresentam como 'codificados', como trama de signos a decodificar, a decifrar. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 28, grifos do autor)

Dessa forma é que a linguagem (assim como todas as demais dificuldades listadas pelos *alunos* para permanência) funciona como uma espécie de crivo para selecionar "naturalmente" quem permanece na universidade. Por outro lado, a

busca dos indígenas por dominar essa variedade padrão do português tem acontecido com o cuidado de não anular os projetos de manter viva a língua nativa.

> Hoje, no início do século XXI, o português é irreversivelmente hegemônico, mas ainda convive, em território da Amazônia brasileira, com mais de cem línguas indígenas, cujos usuários resistiram e foram capazes de preservá-las, cuidando, zelando e lutando por elas, mesmo em condições históricas adversas. Muitos deles são bilingues, com diferentes níveis de competência na língua portuguesa, e outros continuam monolíngues em língua indígena. (FREIRE, J., 2003. p. 16)

É desse lugar de *sujeito* indígena, no mínimo, bilíngue na universidade que os *alunos* denunciam a incomunicação existente, como forma de o poder operar e fazer funcionar o dispositivo colonial nesse contexto acadêmico. Na universidade, esses *discentes* passam a ocupar o lugar do incapaz linguístico e cognitivamente, o que não tem competência para circular nos espaços (burocráticos e de ensino-aprendizagem) da instituição, visto que não domina as práticas de linguagens necessárias para tais fins assim que adentram a universidade.

> A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem escutadas, frases aptas a serem reconhecidas, como admissíveis em quaisquer situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade social não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio. (BOURDIEU, 2008, p. 42)

Diante dessa imposição da linguagem enquanto força de silenciamento, nos nossos termos o "governo da língua", Martín-Barbero (2014, p. 24, grifo do autor) salienta que depois de perderem seus territórios, sua cultura e de serem açoitados para desprezar sua língua,

> [...] a alienação nunca é total, nem a consciência dominada deixa de ser consciência, e a submissão é menos aceitação que impotência. De

> forma que se foi na 'educação' onde lentamente a situação de força se transformou em situação de fato, legítima e legitimada pelos mesmos oprimidos, será em *outra educação* a possibilidade de fazer explodir a situação ao subverter os códigos da humilhação e da submissão.

Por essa premissa de "subverter os códigos da submissão", como propõe o autor, assume-se que o uso linguístico é operado por fatores externos (sociais, políticos, econômicos) e com implicações nas relações de poder. Com isso, não podemos desvincular o olhar sobre a língua em si dos conflitos de interesses entre diferentes projetos de sociedade que a convivência colonial faz emergir, como assim reflete Martín-Barbero (2014, p. 30, grifos do autor): "É certo que, sempre que um homem fala, ele utiliza um código que partilha com outros, mas *de onde fala, com quem fala e para quê?* [...] Falar não é somente se servir de uma língua, mas pôr um mundo em comum, fazê-lo lugar de encontro".

Somando a essas questões a advertência de Calvet (2002, p. 27) de que "[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam e a história de uma língua é a história de seus falantes", fica evidente que a variedade e/ou a língua é estigmatizada não por suas especificidades linguística, pois não há nada imanente à língua como justificativa para a eleger como legítima, mas tem a ver com o poder socio-ideológico a que se vinvula o falante, com a cor da pele, arece estar com espaço duplo, corrigir o que evidencia o perfil socioeconômico, étnico e cultural desse *sujeito*.

Se antes a "força" utilizada pelo dispositivo colonial na universidade era a de simplesmente negar o acesso aos indígenas pela forma de seleção homogeneizante, após a adoção de um processo seletivo diferenciado e específico para esse público as forças impeditivas se mantêm[4] ainda na necessidade de domínio de certos conhecimentos que a universidade toma como "prévios". Destaca-se especialmente o que se materializa nas exigências de um nível considerável de letramento na língua portuguesa erudita (majoritariamente na forma escrita, tanto para transmitir conhecimentos quanto na cobrança de leitura e produção de textos escritos), reforçando os laços do saber com a escrita: "O saber constituído pelo conhecimento do alfabeto é dado como pré-requisito para todos os outros saberes". (CALVET, 2011, p. 9)

4 Importante destacar que a exigência de uma redação em língua portuguesa por si só já é uma força impeditiva para muitos povos que têm a língua indígena como primeira língua.

Essas seriam algumas das nuances preliminares para entender a visão que proponho sobre a língua como "linha de força", já que mantém *sujeitos* subalternizados à distância do êxito social, como o acadêmico, fadando-os ao fracasso pela instauração de um muro linguístico em torno desse conhecimento ocidental, além das peculiaridades metodológicas e epistemológicas que constituem a modernidade. Como linha de força, a língua é o cerne das habilidades necessárias para acesso aos espaços e direitos, alimentando a perspectiva de sucesso meritocrático, posto que tal compreensão apaga as diferenças (racial, deficiência, sexual e de gênero, entre outras) e desigualdades (classe, regionais, campo/cidade, etc) entre os *sujeitos* e as possíveis condições para dominar essas "técnicas" linguísticas.

Na luta para conseguir diminuir as dificuldades concretas dos *alunos* indígenas na universidade é fundamental a visibilidade desses corpos com seus saberes e suas línguas pois isso tem o poder de desnaturalizar o racismo e o apagamento histórico de suas existências.

Assim, para a reflexão empreendida nesse tópico, não nos referimos à língua apenas nas atividades de ensino em que se exige dos *alunos* leitura e produção textual; mas tomamos a língua num sentido mais amplo, repito, como possibilitadora de existir nas mais variadas culturas, epistemologias e práticas sociais, como: circular com êxito nos variados ambientes acadêmicos, pelo uso da escrita e da oralidade padrão, executando também nessas práticas, ações que requerem conhecimentos da linguagem informatizada/digital; compreender e produzir textos/procedimentos do funcionamento burocrático; desempenhar a linguagem acadêmico-científica nos gêneros acadêmicos, como os trabalhos escritos no português padrão, o seminário etc. Tais processos evidenciam porque tomamos a língua como uma linha de força. Logo, o mais importante no domínio dessas habilidades linguísticas é, então, sobreviver com êxito na universidade e, com a conclusão da graduação, concretizar o objetivo inicial ao adentrarem o mundo acadêmico: agregar mais autonomia e força às lutas por direito de seus povos, ampliando ainda mais as possibilidades de circulação de seus corpos nos espaços de poder.

A condição bilíngue dos *alunos* gavião e a opressão linguística que enfrentam como efeito do racismo na universidade é sobre o que refletiremos a seguir, reforçando ainda mais nossa tese de considerar a língua como uma linha de força sobre a presença/ausência indígena na universidade, linha que os impede de

falar, de existirem com seus mundos (o que só é possível pela/na língua) no âmbito acadêmico.

Português Indígena: o racismo linguístico com a língua Gavião

A estruturação do racismo na nossa sociedade tem na colonização sua essência e vimos que a colonialidade também atravessa a língua. A "colonialidade linguística" fomenta e constrói o efeito de naturalização da opressão racial por meio da língua, especialmente porque na sociedade a colonialidade precisa da língua para se materializar nas relações sociais, reverberando preceitos coloniais ao longo da história. Com essas percepções, a abordagem deste tópico sobre as implicações raciais em torno do português utilizado pelos *graduandos* indígenas delimita a proposição do que chamamos de racismo linguístico, com enfoque nos efeitos sociodiscursivos em torno do uso desse português com as marcas linguísticas vernaculares gavião no contexto acadêmico.

Esses efeitos é o que tem centralidade na discussão desse livro por nos apontar a relação direta entre língua e raça, aqui concretizada pela vivência gavião, mas também comum aos indígenas brasileiros e que se dão não apenas na universidade, posto que é resultado da nossa história colonial e não de fatores do contexto acadêmico isoladamente. Tal problemática é reconhecida e destacada com atenção pela liderança indígena Rosani de Fatima Fernandes, doutora em Antropologia Social:

> Além das políticas que são necessárias, os aportes técnicos para permanência, é preciso que os docentes que estão no cotidiano de sala de aula sejam sensíveis a essa diferença, que é educacional, cultural, histórica, epistemológica (como se constrói conhecimento). Tem a ver com a tradição indígena, como se processa na língua materna, então ela é linguística, e vem à tona na sala de aula o preconceito linguístico porque o indígena que tem a primeira língua materna, a língua indígena, sofre preconceito dos docentes e próprios colegas. Então o que era para ser valorizado, trabalhado em sala de aula como um patrimônio da humanidade, acaba sendo tratado como algo inferior. Então, o estudante indígena é inferiorizado pela sua cultura,

> pela sua forma de comunicação que é diferente, por ter uma educação básica diferenciada. [5]

Ou seja, não se trata apenas da falta de habilidade com o português padrão, mas de um projeto de eliminação racial em curso desde a colonização, que além dos corpos não deixa de fora, obviamente, as línguas dos *sujeitos* desumanizados na colonização.

Lélia Gonzales nos explica de forma profícua o funcionamento desse desprestígio colonial à língua das pessoas racializadas e como esse racismo permeia o estabelecimento do padrão linguístico, apagando histórias e a cultura das outridades em favor do que é valorizado, o branco europeu. A intelectual evidencia como o aparente caos linguístico da fala do povo brasileiro expressa na verdade as normas linguísticas que regem o que ela chamou de "pretuguês".

> É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexiste. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALES, 1984, p. 238)

Nessa perspectiva, Bagno (2020, p. 9) abre seu artigo com o subtítulo "*Norma e racismo linguístico no Brasil*", discutindo sobre os valores ideológicos que estão em jogo na definição do português padrão no Brasil. Dessa forma, corrobora que

> Ao fim e ao cabo, a história dos debates em torno da língua no Brasil é a história de um impregnado racismo, o mesmo racismo sistêmico que estrutura a sociedade brasileira desde sempre e sem o qual ela não poderia ser o que é. Três citações bem distanciadas no tempo bastam para exemplificar esse racismo linguístico vigente no interior da intelectualidade brasileira, elaborado e sustentado até hoje por alguns dos nossos filólogos mais conceituados.

5 Informação oral obtida através de entrevista, no ano de 2019.

Já Nascimento (2019), por meio de uma relevante reflexão que desenvolve a partir de diversos autores e áreas do conhecimento, situa a linguagem na discussão sobre racismo, trabalhando na formulação e popularização do termo "racismo linguístico", evidenciando uma lacuna quanto à relação língua x raça, tão necessária nos estudos linguísticos.

Diferente do autor, que expressa distanciamento do viés discursivo no seu processo reflexivo, aqui tomo a ideia de "racismo linguístico" teórica e analiticamente numa perspectiva fundamentalmente discursiva, conforme já venho desenvolvendo ao longo da obra. Para isso, parto da materialidade das vivências de *sujeitos* racializados, que falam português, mas também vivem em uma língua ancestral socialmente desprestigiada, e que nos espaços de interação experienciam o racismo por expressarem em alguma medida a língua de seus povos. Com isso, tal discussão trata-se dos sentidos coloniais em torno do racismo como efeitos construídos de poder/subordinação linguística, que pode se efetivar: (1) no discurso de Brasil como país monolíngue com o português; (2) no glotocídio que eliminou e continua eliminando línguas originárias e africanas; (3) na exigência da língua portuguesa na norma "culta" como forma exclusiva de circulação em espaços físicos, simbólicos e culturais de poder; (4) e na perpetuação de termos, palavras, expressões, que produzem sentidos de inferiorização a povos racializados.

Para nomear as situações vivenciadas pelos *sujeitos* indígenas com os quais dialogamos, não teria outro termo que não fosse o de racismo linguístico, como efeito da "colonialidade linguística" operando o "governo da língua" ao longo de nossa história colonial. Com isso, a ideia de racismo linguístico que permeia este trabalho, além das implicações sobre a população negra destacadas por Gonzales ao tratar do pretuguês, envolve especialmente a experiência de *sujeitos* bilíngues ou multilíngues, envoltos no glotocídio de suas línguas ancestrais e consequentes desdobramentos em produções e efeitos de sentidos quanto ao desprestígio desses *sujeitos* na sociedade, compreendendo que suas existências envolvem corpo, território e saberes, entre os quais a língua se destaca com centralidade na cosmologia dos mundos indígenas. Os três grupos Gavião (Kyikatêjê, Akrãtikatêjê e Parkatêjê) falam diferentes variantes da língua Timbira, que pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, da família linguística Jê. Com outras variantes linguísticas, o Timbira também é falado no Maranhão, pelos Canela e Pykobjê de Amarante; e, no Tocantins, pelos Krahô e Apinajé.

A professora Leopoldina Araújo, no *Dicionário Parkatejê-Português* (2016), detalha as especificidades da variante falada pelos Gavião Parkatejê.

> [...] tem como estrutura sintática dominante Sujeito-Objeto-Verbo e pode ser identificada como língua isolante passando a aglutinante. Tal característica é revelada pelo fato de suas raízes serem predominantemente monossilábicas e dissilábicas e guardarem sua forma e peso silábico, quando em composto e derivados.
>
> O processo de derivação é basicamente sufixal, e a composição, largamente utilizada, tem caráter seja denotativo, seja figurado. A nomeação de itens de aquisição cultural é feita seja pela adaptação fonética, seja por palavras vernáculas, em processo figurativo. Há três categorias semânticas relevantes: Tamanho marca nomes e adjetivos/verbos descritivos dependência e existência marcam apenas nomes, sendo que existência aplica-se apenas a termos de parentesco.
>
> [...] A língua evidencia mais intensamente aspecto, do que tempo e sempre através de partículas.
>
> [...] A língua tem onze consoantes e dezesseis vogais [...] e, além das sílabas compostas de apenas uma vogal, ou de consoante e vogal, apresenta vários tipos silábicos complexos. A intensidade é previsível, sempre na segunda sílaba; alguns dissílabos, os trissílabos e eventuais polissílabos constituem derivados, ou compostos, casos em que cada palavra mantém seu acento original. (ARAÚJO, 2016, p. 10-11)

Conceber a língua no vínculo cosmológico é salutar para entender que os diferentes povos possuem códigos linguísticos específicos, harmônicos à forma como existem e se organizam socioculturalmente. Por essa concepção é que precisamos entender a corporeidade racializada para além de traços fenótipos, mas também como saberes e a língua que os sustentam. Entender que a língua e a cosmologia do povo estão imbricadas é uma compreensão que os indígenas possuem e, por isso, buscam investir no fortalecimento linguístico por vias que entrelaçam as práticas do povo e o uso da língua, como tem feito os Gavião.

Sobre a situação da língua tradicional dos Gavião, Araújo (2008, p. 6-7) explica que ela é falada apenas pelos poucos anciãos e, assim como tantas línguas indígenas, ela vive um eminente risco de extinção.

A situação sociolínguistica da comunidade Parkatêjê não é favorável à língua tradicional. Apenas os mais velhos falam correntemente a língua, muito embora seja possível constatar, mesmo entre eles, ocorrências de alternância de código com o português. Na geração que está na faixa dos trinta e quarenta anos, muitos já avós, há ainda um certo domínio passivo da língua e muito limitado, mas ainda presente, domínio ativo. Os mais jovens têm um certo domínio lexical em algumas áreas semânticas, tais que reino animal, vegetal, corpo humano, armas e instrumentos musicais, mas o léxico e o entendimento mesmo, das relações sociais e práticas sociais em desuso, parece estar se perdendo.

Desde essa percepção da autora, os mais velhos ainda são os falantes da língua tradicional, mas muita coisa também tem acontecido nas aldeias gavião como estratégias com fins de reforço dos usos da língua, como destacamos no capítulo 4. As lideranças e os mais velhos têm buscado envolver os mais jovens em processos de aprendizagem da língua Gavião na escola formal e também nas atividades culturais da aldeia, acompanhadas pelo léxico timbira-gaviao.

Assim, nesta seção afunilaremos nossas discussões sobre o dispositivo colonial na universidade para uma abordagem Linguística,[6] não apenas porque é esse o lugar de onde falamos, especialmente, mas porque de fato tal aspecto se revelou com força significativa nos enunciados dos *alunos* para viabilidade de permanência, como já anunciamos e mostraremos exemplos mais específicos adiante. Reservamos para este momento final os enunciados que foram mais recorrentes, os mais traumáticos e que, por isso, mais nos chamaram a atenção no diálogo com os *discentes*: os enunciados em torno do uso da língua, relacionados a manifestações de racismo.

O gênero seminário, como atividade que exige dos *alunos* a capacidade de se expressarem linguisticamente dentro de um padrão formal de comunicação oral, choca frontalmente com os usos da língua de *alunos* indígenas, e tal exigên-

6 Compreendendo que a análise discursiva tem como grande área a linguística e se desenvolve a partir dessa base. Por outro lado, destacamos que não desenvolveremos uma descrição linguística para apontar diferenças fonéticas, fonológicas, morfossintáticas etc. que constituem a variedade do português utilizado por esses alunos. Falamos a partir da Análise do Discurso, uma vez que nosso esforço é o de evidenciar a disputa do poder na e pela língua.

cia como atividade acadêmica materializa um enorme desafio por, no mínimo, três fatores: (i) pelo constrangimento de se expor à exclusão dos outros *alunos* não indígenas no processo de constituição dos grupos de trabalhos que não acolhem os indígenas; (ii) por terem que fazer a fala pública, o que nas práticas da aldeia comumente é direcionado aos mais velhos; (iii) por se expressarem em um português marcado pela indentidade Timbira, momentos em que são alvos de reações racistas.

Importa ressaltar que há uma lacuna na própria literatura dos estudos linguísticos sobre essa abordagem racial da língua. De forma geral, casos assim foram tratados na literatura dos estudos da linguagem como preconceito linguístico. Por essas lentes, essas situações vivenciadas pelos Gavião poderiam não ser consideradas manifestações de racismo. Mas o que mais seriam se a prática cotidiana vivenciada por eles é a de serem preteridos e rechaçados (em práticas e também por verbalizações) pela sua indianidade manifestada (também) na língua? Tal situação não é uma especificidade do contexto estudado, mas um desafio para as universidades brasileiras de forma geral: encarar o racismo institucionalizado nas práticas cotidianas.

O racismo linguístico nas universidades se com a falta de políticas institucionais que façam circular com prestígio as línguas dos *alunos* indígenas nesse espaço, permitindo-nos questionar qual o papel das IES, especialmente as que implantarem processos seletivos de acesso específico e diferenciado para esses povos, ao não fomentarem que esses *alunos* existam na universidade com seus saberes e suas línguas. Tal negação mantém em curso o epistemicídio e o glotocídio.

Por essas abordagens no âmbito da língua, chamo atenção quanto às interpretações sobre o comportamento dos *estudantes* indígenas, avaliados por muitos servidores e professores da universidade como *alun*os tímidos e que falam pouco. Mas lembrando o questionamento de Spivak (2010), "pode o subalterno falar?", poderia o indígena falar na universidade diante das reprovações sobre a língua que possuem, distante das variedades do português vernacular regional e, mais ainda, do português padrão cobrada para circular com êxito nos espaços acadêmicos?

Sobre essa característica de timidez ou de silenciosos, tomemos o que diz Kilomba (2019, p. 48) ao advertir que "[...] a ideia de uma *subalterna silenciosa* pode também implicar a alegação colonial de que grupos subalternos são me-

nos humanos do que seus opressores e são, por isso, menos capazes de falar em seus próprios nomes". Lorde (2020, p. 53), por sua vez, afirma que "Em nome do silêncio, cada uma de nós evoca a expressão de seu próprio medo – o medo do desprezo, da censura ou de algum julgamento, do reconhecimento, do desafio, da aniquilação". É preciso rever o silêncio (interpretado como timidez) comum a esse aluno como, na verdade, o silenciamento do racismo que os impede de falar no espaço acadêmico, de forma que a não manifestação verbal é uma nuance importante para interrogarmos o não dito, o que os impedem de falar. Nesse direcionamento, relacionamos o não dito como reação desses alunos à opressão racial no âmbito acadêmico.

Apesar de não falarem fluentemente a língua tradicional timbira, ainda falada pelos mais velhos, é certo que essa relação diglóssica (a vivência das duas línguas na aldeia ainda que com a predominância do português) interfere e transfere traços de indianidade ao português utilizado pelos *alunos* e demais jovens da aldeia, caracterizando-os como falantes passivos da língua Timbira-Gavião.[7] Como acontece com outros povos indígenas, é possível afirmar que o português utilizado pelos jovens indígenas gavião hoje trata-se de um "português indígena", nos termos de Maher (1996, p. 210-211) ao se referir ao português utilizado pelos Apurinã.

> [...] as características do português analisadas constituem traços diacríticos de indianidade que terminam [...] são evidências da veracidade da afirmação feita por Márcio Silva: '[...] o português pode ser uma 'língua indígena''. Não só para índios que perderam suas línguas nativas, como argumenta o autor e atestam os professores Apurinã, mas, também, para aqueles que as falam, como lembram Leap e Toohey e como insiste Joaquim Maná Kaxinawá. Antonio Arara Eutxani Shawãdawa estava certo: para o índio a língua portuguesa é, mas, também, não é uma língua meramente emprestada do branco. A literatura é farta em colocações sobre a existência e a função de 'localizações de línguas dominantes' por grupos subalternos [...] a utilização de um Inglês Cree, de um Francês Ocitano, de um Inglês Indiano e de

7 Como explicado no início desse tópico, os povos Gavião, Canela e Krahô falam diferentes variantes Timbira. Como este trabalho não se deteve à essas diferenças timbira faladas por cada um dos grupos (Kyikatêjê, Akrãtikatêjê e Parkatêjê) Gavião e colaboraram conosco alunos dos três grupos, adotamos aqui o termo Timbira-Gavião para contemplar nossas referências à língua falada por esses discentes.

> um Inglês Negro para marcar a identidade de seus falantes me autoriza a pensar que os dados que venho analisando são evidências da existência de um Português Índio utilizado para o mesmo fim.

Assentando-se nessa linha de pensamento, Cavalcanti (2006, p. 239-240, grifo do autor) afirma o seguinte para reforçar essa ideia no conceito de língua:

> O conceito de língua (cf. César & Cavalcanti, 2004) tem um papel central em função do contexto sociolinguístico complexo que inclui uma variante (estigmatizada) do português. Considerando que as variantes da língua dominante são geralmente ignoradas ou não legitimadas, tem-se um problema de denominação que apresenta implicações para a transcrição de dados. É preciso ter em mente que essa *variante* pode ser a língua falada pela comunidade como primeira língua, sendo esse português sua língua indígena. (MAHER, 1996)

Ainda que existam falantes da língua timbira, os mais velhos, é sabido que a maioria dos jovens da sociedade gavião não dominam a fala e/ou a escrita nessa língua (apesar de alguns conseguirem compreender os falantes mais velhos da língua gavião e terem em certa medida compreensão lexical da língua), operando-a mais nos rituais, danças, brincadeiras ocorridas na aldeia. Identifiquei que os Gavião circulam em práticas sociais cotidianas nessas duas línguas, a de origem Jê e o "português timbira", diferente do português vernacular utilizado pelos regionais, ainda mais perceptíveis na oralidade, motivo pelo qual os *graduandos* indígenas tanto evitam o seminário, temendo o racismo linguístico. Por essas percepções e diálogos que defendo a existência do "português timbira-gavião", sendo esse um desafio que não pode ser ignorado nas exigências institucionais para usos da língua/linguagem.

> Penpkoti: *E a gente já sofre tanta discriminação, a gente tem até receio de falar e ser mais recriminado*.[8]

> A6: *Até quando a gente entra* ***na faculdade começa a conhecer coisas que a gente nunca viu, na vida****, totalmente assim, difícil, porque eu nunca tive [...]*

8 Trecho retirado da epígrafe desta obra.

*é **uma linguagem totalmente diferente**, né? aquele formalismo. A gente tem que acostumar com aquilo, tem que entender, e é mais difícil porque, por exemplo, **lá fora [fora da aldeia] as pessoas já estão acostumadas com essas dinâmicas**... e quando o professor passa o conteúdo todo mundo já está ali envolvido, a **gente fica se sentindo assim, o excluído**: meu Deus do céu! eu **sou muito burra**.*

Tais dificuldades foram relatadas por uma aluna gavião. Agora imaginemos os desafios a que estão submetidos *alunos* de etnias que possuem menos vínculo com o português e têm como primeira língua uma língua tradicional indígena, como no caso de *discentes* Xikrin. Nesses casos, nas atividades de escrita acadêmica, obviamente que o *aluno* vai se sentir mais capaz de se expressar na língua indígena.

Essa diferença linguística implica em dificuldades no cotidiano desses *discentes* na universidade e as situações de humilhação ao se expressarem oralmente nos seminários exigidos como atividade durante as disciplinas é uma prova disso. O fato de a oralidade gavião não passar despercebida pelos colegas em sala de aula ao ponto de manifestarem racismo com foco nos traços linguísticos dos indígenas é a evidência de que essa diferença linguística não só existe como é prontamente percebida e rechaçada.

A partir da premissa de que a língua vale o que valem seus falantes (BAGNO, 2003; GNERRE, 1985), sabemos que a reação negativa diante do português Gavião tem motivação racial, visto que se trata de *sujeitos* falantes racializados na história e o (des)prestígio de povos e grupos por outros na sociedade se estende também às suas línguas, seus saberes, bem como aos demais elementos constitutivos da sua cultura.

Para exemplificar essas situações, selecionamos inúmeros enunciados dos *alunos* que narram essas fatídicas experiências, momentos de maior tensão para os indígenas entre as exigências de uso da língua padrão dentro da universidade: falar, apresentar na frente da turma. Nesse momento, expressar-se linguisticamente na forma oral da língua é obrigatório. Quando isso acontece, a diferença linguística gavião é evidenciada nas suas várias facetas (léxico, sintaxe, prosódia...) e a recepção dos interlocutores não indígenas é com chacotas e humilhação. O processo de humilhação racial precede à execução do seminário, pois no momento de formação dos grupos os discentes não indígenas de forma geral ex-

cluem de seus grupos com colegas indígenas, temendo que o grupo seja penalizado pela presença do aluno que não sabe se expressar no português padrão.

Nos enunciados apresentados a seguir, os *alunos* relatam a exclusão dos colegas na composição dos grupos e também expressam o medo de falar nos seminários, não apenas por não se sentirem aptos a esse gênero oral da comunicação formal, mas principalmente por saberem que se expor oralmente é materializar por meio da língua a identidade indígena que os constitui. Justamente por isso, professores e servidores destacam a timidez que marca o comportamento do *estudante* indígena.

A8: ***A dificuldade é a apresentação****, porque eu não gosto de me apresentar, seminário e outras coisas, porque eu* ***tenho muita vergonha de estar na frente*** *e o povo tudo me olhando eu não gosto disso. Também essa questão de grupo, é... de dividir grupo, porque tem muitos colegas que já têm seus grupinhos, né? e lá o professor passou umas atividades pra gente estudar, pra apresentar em agosto. Aí* ***dividiram os grupos*** *[...]* ***aí eu fiquei do lado de fora, né****?*

O4: *E* ***muitos colegas também, trabalho de grupo, eles não me aceitavam****. [...] sempre ouvi bastante essa dificuldade e* ***sempre a conversa é a mesma dessa exclusão mesmo dos colegas e alguns professores***.

A7: *eu nunca apresentei um seminário. Eu nunca apresentei trabalho assim na frente e lá não [...] Aí eu fiquei assim meio triste, pensando: 'Meu Deus! como é que vou fazer esse trabalho? onde é que fui me meter? será que eu vou dar conta? [...]* ***aí vai dividir grupo. Aí dividiram E eu fiquei sozinha no canto (...) e a gente sempre ouve piadinha***.

A4: ***Questão de grupo. Realmente, quando fala em questão de grupo... aiii!. não fala isso não que parece que eu vou me acabar, todinha*** *[...] Quantas e quantas vezes eu tive que fazer meu trabalho só [...]* ***Já sofri mesmo com a questão de apresentação em seminário*** *que a gente teve que apresentar um plano de aula e quando foi na apresentação, umas lá, que* ***ela deixou bem claro que era preconceito mesmo com a gente, que não gostava mesmo de índio****, quando era nossa vez, ela ficava irritada e saía.*

A6: *o* ***preconceito, sempre existe, principalmente em questão do seminário*** *[...] mas na hora de dividir os grupos as pessoas já têm seus grupos e* ***ninguém quer. Pra falar a verdade ninguém quer***.

A10: ***uma das maiores dificuldades*** *que eu mais encontrei foi em questão ao* ***excluimento***. *No começo eu não pareço muito ser indígena, mas depois foram sabendo e tal. Lá* ***na minha sala somos três indígenas e todos os trabalhos sempre ficamos juntas*** *e tem outros meninos que ficam com a gente. Só que* ***sempre é a gente junta, nunca fomos pra grupo separado, porque é difícil***. *Sempre aqueles grupinhos [...] Mas* ***basicamente é o preconceito. Eu não sei se é preconceito ou excluimento. Acho que é a mesma coisa***.

O7: *E* ***quando o professor passa atividade para o grupo eu fico do lado de fora***, *porque grupo já está formado lá dentro. Então existe esse preconceito dentro da universidade.*

O1: *eles muitas vezes* ***julgam como se fosse o negro, o indígena como um inferior***. *Aí vai chegar o ponto em que o* ***professor divide o grupo e quando isso acontece*** *você não vai cair com o seu colega [indígena] mais,* ***vai cair com outro colega que não gosta de mim***, *que não tem relação de convívio ou* ***excluir ou passa uma responsabilidade maior pra mim***. *Eu cheguei um ponto do meu curso que eu quis ser o melhor. Eu preciso ser o melhor se não eu não vou avançar. Sempre teve né? [racismo] Mas isso pra mim me fortaleceu.*

O racismo linguístico alveja de forma dilacerante esses *alunos* falantes da língua portuguesa apropriada pela indianidade, o português timbira-gavião, notório especialmente na oralidade do seminário e em outros momentos em que se exige a fala pública como participação nos debates na sala de aula. Essas especificidades linguísticas gavião são marcas da condição étnica desses *graduandos*, da construção identitária, visto que "[...] a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua [...]. As identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas". (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41)

Os marcadores linguísticos que distanciam o português timbira-gavião das variedades do português padrão,[9] são manifestadas no seminário, evidenciando-se marcas no plano da oralidade, como as características prosódicas de entonação e ritmo e contornos melódicos, entre outras materialidades de ordem fonética-fonológica, percebidas na forma oral da expressão linguística.

9 Tratamos como português padrão ou norma padrão, o "[...] conjunto (não homogêneo) de prescrições que se pode depreender da análise das obras convencionalmente rotuladas de gramáticas normativas". (BAGNO, 2020, p. 12)

Esses traços da linguagem oral não podem ser vistos de forma recortada, sem considerá-los como processos culturais/discursivos que tomam materialidade na língua. Essa premissa se torna ainda mais imperativa quando se trata de pessoas indígenas, imersas nas línguas tradicionais de seus povos, que inevitavelmente transferem suas características linguísticas nas relações de diglossia.

Essas questões evidenciam significativamente a pertinência de abordagens que relacionem os estudos das variações linguísticas na oralidade com o discurso, como forma de interpretar processos de linguagem como produção de cultura e identidade. Especialmente no caso deste estudo, processos que mobilizam *sujeito* - língua - história - cosmologia.

É importante destacar ainda que, nas rodas de conversas, os *alunos* sempre apontaram questões materiais, como a limitação financeira e a dificuldade com transporte, como principais empecilhos à permanência na universidade. É compreensível eles acharem que eu não estaria interessada em saber das suas subjetividades, muito menos de suas experiências com o racismo, entendendo que seria algo individualizado, pessoal e que não seria considerado como ponto de discussão importante para a coletividade. Porém, quando surge o tema do racismo, isso se torna o grande mote das rodas de conversa. É o que mais querem falar, como um desabafo regado de vergonha e trauma, conferindo os contornos do que defendemos neste trabalho em torno da linguagem.

A compreensão de que falar sobre racismo é algo menos importante do que as demandas materiais evidencia a necessidade de espaços de discussões e formação política desses *alunos* no âmbito acadêmico.[10] O trauma, a dor e a vergonha podem travar discussões sobre isso como pauta de discussão política, mas na roda de conversa a temática ocupa destaque à medida que se visibiliza como uma vivência comum entre os colegas indígenas, destaque esse que é percebido pelo número de enunciados que trazemos nesta seção, a partir dos quais devemos tentar mensurar os efeitos sobre a autoestima e as práticas de linguagem desses *alunos*, como não querer falar publicamente e lidar com o sentimento de rejeição dos colegas, que não consideram o aluno indígena capaz linguisticamente para compreender textos escritos e expressar-se oralmente.

10 Possibilitando maior empoderamento no espaço acadêmico sobre direitos e questões étnico-raciais.

O5: *Eu já* ***tinha ouvido falar de outras pessoas*** *que já tinha entrado lá dentro. Minha mãe falou.* ***Acharam bastante dificuldade lá dentro, bastante discriminação****. Só que eu* ***pensei que nunca ia acontecer comigo essa realidade*** *[...]* aí a ***professora pedia para montar grupo para fazer trabalho e eu sempre ficava de fora****. Aí eu ficava pensando comigo mesmo: 'tá difícil. Como é que eu vou passar confiança para eles, depois que eu falei que passei pelo PSE, uma prova especial?' [...] com o passar do tempo eu até falei com a minha mãe, para minha esposa: 'mãe, vai chegar um momento que* ***não vai dar para continuar no curso porque eu tô sofrendo bastante discriminação lá dentro****'. E minha mãe sempre me apoiando: 'meu filho, não é assim. Você tem que estudar, passar confiança pra eles sim, mostrar que você é capaz', aí eu falei: 'tudo bem, vou tentar'. Aí* ***eu fiquei uns três dias fora do grupo. Aí eu fiquei mais para baixo ainda que, fiquei no desespero. Me deu vontade de chorar, de gritar****. Aí depois eu cheguei e perguntei pro colega se podia ficar no grupo deles e eles ficaram assim... 'Bora fazer um teste. Bora botar ele'. Aí eles me deram a parte para eu estudar, fazer os slides, eu fui, fiz os slides, mas com aquilo na cabeça: 'rapaz* ***não vai dar para eu estudar mais nunca, eu vou desistir****'.* ***Agora eu sei porque as pessoas que entraram desistiram****, porque eles* ***não aguentaram****, porque que eles desistiram. Aí que eu fui entender porque muitos desistiram do curso.*

Tal situação explica por que muitos desses *alunos* faltam a aula no dia dos seminários ou se apresentam com imenso constrangimento, conforme relatado por eles e professores. O seminário é momento de grande constrangimento para esses *alunos* na universidade, especialmente por serem publicamente preteridos em grupos bem como por serem obrigados a se expor diante das pessoas que cotidianamente já os alvejam com racismo e/ou preconceito.

A2: *Um outro colega teve* ***um professor que fez gracinha com indígena e ele teve que se levantar e falar 'Professor, tem um indígena aqui'****. Ele pensou que o professor fosse parar,* ***mas ele continuou e aquilo o constrangeu e ele pensou que por um momento ele pensou de não fazer mais o curso*** *[...] Eu sempre falo: 'Vocês não tem o dever de gostar de mim. Vocês me respeitando eu também vou respeitar vocês'.*

A5: *Aí* ***na primeira semana que fomos estudar já veio seminário****... comecei a falar, falar, falar e aí foi passando minha vergonha.* ***Ai quando eu olhei***

tinham gente sorrindo de mim *e da minha colega indígena também.* ***Eu me senti tão mal com esse monte de gente sorrindo de mim****. De mim e da minha colega. Eu me senti tão...* ***e veio um desânimo dentro de mim****. Me perguntei: '****o que eu t****ô ****fazendo aqui? Isso aqui não é pra mim. Eu tenho é que ir me embora e ficar na aldeia****'. E ela também ficou desanimada. A gente saiu e falei: 'acho que* ***vou desistir****'. Ela falou: 'eu também. Aqui é muito diferente pra nós' [...]* É por isso que eu falo que ***eu vi que realmente tinha sido quando foi pra dividir os grupos, que tem muito preconceito****.*

O9: *O fato de* ***quando chega pra fazer trabalho com os grupos, muitas das vezes a gente é excluído, tipo deixado de lado*** *[...] tem uns tipos de professores que* ***discriminam você, pegam muito no pé, não só como indígena, mas também os quilombolas****, vi muito isso lá dentro, professores que exclu****í****am mesmo.* ***Só não chamava de burro mesmo porque não podia****, mas* ***chamando atenção, tipo dando uma indireta*** *que assim, é* ***incapacitados****, pegando no pé, entendeu? ... muitas das vezes era a* ***exclusão dos alunos****,* ***quando o professor passava um trabalho em grupo*** *[...]* ***aí tu fica, fica boiando do lado de fora****...*

Reforçamos sobre a análise dos enunciados acima a problematização de que o seminário não é a questão em si a ser pensada, mas o que ele revela, constituindo-se como o momento propício para que os efeitos da colonialidade se manifestem e se materialize a rejeição do português falado pelos indígenas em sala de aula. Essa situação também tem implicações institucionais por se tratar de manifestações que ocorrem no espaço acadêmico, protagonizadas por professores, servidores e também *alunos*, ou seja, pessoas com vínculo institucional, evidenciando a necessidade de uma política institucional antirracista, nos preceitos do que a legislação brasileira já resguarda há 30 anos na Lei nº 7716/89, atualizada pela Lei nº 9459/97.

Nesse sentido, o racismo, seja individual ou institucionalizado, a que são expostos os *alunos* indígenas, deve tomar evidência nas discussões da instituição, ação essa extremamente necessária para entender a diferenciação de raça[11] enquanto mecanismo político de luta contra a discriminação racial.

11 Hoje a ideia de raça utilizada pelos movimentos que militam contra o racismo em nada se relaciona com o sentido biológico, mas é adotada como forma política de sinalizar as marcações de poder empregadas numa hierarquização étnica mundial entre os povos ao longo da história, sendo o termo

Como as dificuldades com as práticas acadêmicas envolvem o domínio da língua padrão, pensamos a língua como o pêndulo oscilante entre a presença e a invisibilização que constitui o *aluno* indígena na universidade, sua presença ali "ausente" por domínios linguísticos capazes de o fazer ouvido e visto.

E não me refiro aos domínios linguísticos usuais em práticas acadêmicas, que são estranhas para a maioria dos *alunos* pobres que adentram a universidade, indígenas ou não. Mas porque os *alunos* gavião, apesar de terem o português como primeira língua, carregam diferenças em relação ao português vernacular regional que os demais *alunos* dominam. A prova disso, como disse, é o recorrente racismo linguístico que sofrem quando se expressam oralmente.

Os próximos quatro recortes mostram de forma mais contundente a importância da língua para a vivência acadêmica do *aluno* indígena, os quatro registros foram feitos sem direcionamento reflexivo para abordar a língua, mas para tratar das dificuldades para permanência na universidade e acabaram chegando à conclusão de que a língua tem papel fundamental na vivência acadêmica para *alunos* indígenas. Os dois primeiros foram registrados no Seminário Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa (em 2016), já as falas dos dois professores da Unifesspa se deram em uma entrevista aberta, quando eles falaram livremente sobre as dificuldades para a permanência indígena.

Concita Sompré, professora e liderança indígena Kyikatêjê, afirmou que

> [...] uma das maiores dificuldades é na escrita. Porque os povos indígenas é da oralidade. A escrita é recente. Então, a dificuldade da escrita, do fazer uma resenha, um resumo [...] todas essas coisas que a gente aprende logo que a gente entra, é um dos maiores nós que eles sentem a dificuldade. (SOMPRÉ, 2016)

Deuzimar Karajá, *aluno* egresso do curso de Geografia, também participou dessa mesma mesa de debate no referido seminário e reforçou o papel da língua nas práticas acadêmicas.

> *Nós, indígenas, têm a dificuldade de falar no seminário. Têm dificuldade de dialogar com [...] colegas do próprio curso, onde vê o índio como o excluído ('Porque*

"étnico-racial" o mais utilizado para expressar a relação de poder e opressão sobre as várias ascendências étnicas visíveis nos corpos.

que ele tá aqui?'). A gente tem dificuldade porque a gente fala a língua materna e tem que falar o português, quando o professor pede pra gente falar a língua padrão daqui. É muito difícil pra gente falar. Muitos indígenas têm dificuldade, não sabe falar certas palavras, não entende certas palavras.

Gil Vieira Costa, professor do curso de Artes da Unifesspa, também corrobora a dificuldade de uma aluna indígena em relação à língua:

[...] pelo que a gente tem conversado no curso, principalmente no que diz respeito à linguagem portuguesa. Ela [a aluna indígena] *parece ter bastante dificuldade para compreender os textos e escrever português. O uso da língua portuguesa, como estruturar semanticamente, a sintaxe da língua... Eles* [os textos] não são encadeados de uma maneira como nós encadeamos.

O professor Gilson Penalva, do curso de Letras da Unifesspa, traz mais um reforço para nossa tese de que a língua não pode ser desprezada nas políticas de permanência para *estudantes* indígenas:

[...] se para um aluno de escola pública, pobre, com dificuldade de leitura, sem acesso à biblioteca, livros, quando vem para a universidade ele tem dificuldade de adaptação, de acompanhar os cursos, as leituras, imaginemos o aluno indígena, que, além dessas questões básicas de domínio de conteúdo do currículo da educação básica, você vai ter também uma questão cultural que precisa ser levada em consideração... Durante o ingresso e por muito tempo, essa [aluna] *indígena não falava. Todos os dias de seminário ela não vinha pra aula. Tinha seminário, ela não vinha.*

Tomando por princípio que os *graduandos* indígenas são pessoas ligadas a uma outra cosmologia, sabemos que o bilinguismo é uma permanente condição de suas existências na negociação cultural, como *sujeitos* fraturados. Com isso, o estranhamento linguístico que ocorre na universidade, no uso das TICs e nas práticas de interação verbal (escrita ou oral) é o que revela seu estranhamento também para com as práticas da cultura letrada da academia. Então, a existência indígena na universidade torna-se apagada, silenciada pela exigência de um código linguístico e de práticas sociais novas mediadas por esse código.

Diante das singularidades linguísticas e culturais dessas sociedades, percebo que o caso dos *alunos* indígenas lidos como "inapropriados" linguisticamente passa por uma questão ainda mais profunda, reflete a racialização dos corpos e o choque cosmológico, no que a língua é a "ponte" e também efeito de contato e conflito entre esses dois mundos na universidade.

A essa expressividade linguística de quem ocupa o lugar de enunciação do *sujeito* colonizado, é chamada por Mignolo (2003), a partir das reflexões de Anzáldua (1987), de "bilinguajamento": "um estilo de vida" [*"un modo de vivir"*]. Ou seja, o bilinguajamento seria a forma como se materializa o código linguístico do colonizado, afetado pelos sentidos que detém na diferença colonial. Logo, a expressão bilinguajamento não pode ser confundida com bilinguismo, visto que dominar duas línguas (ou quantas fizerem parte da experiência colonial), ser bilíngue, não basta ao *sujeito* colonizado para se expressar. Nessa condição enxergamos os *alunos* gavião interlocutores dessa pesquisa. Admitindo-os como *sujeitos* diretamente violentados pela "conquista", percebemos que o pensamento (liminar, nos termos de Mignolo (2003)) desses *sujeitos* não cabe em nenhuma das línguas em contato na colonização, por isso precisam de um bilinguajamento, no sentido de que a expressão de sua condição epistemológica construída em processos de subalternização seja manifesta.

Ainda que os jovens da aldeia não dominem a língua tradicional Timbira, o português que empregam é caracterizado por essa marca étnica que materializa, mesmo em Português, a indianidade desses *sujeitos*, resultado das práticas de sociabilidade desses *alunos* na aldeia em convivência com os falantes mais velhos que dominam a língua Gavião e com os falantes adultos que são falantes desse português indígena e possuem um certo domínio da língua Jê. Esses jovens possuem um português diferente dos demais *alunos* da universidade, situação essa reforçada pelo fato de esses *alunos* não terem as mesmas vivências que os *alunos* não indígenas em práticas de linguagem que de alguma forma os colocam em patamares diferentes na apropriação da variedade linguística usada na vida acadêmica.

> Para povos que são de origem sem escrita, de tradição oral, fazer uma travessia para esse mundo da escrita, só isso já é um épico. E ele deve ocultar trilhas insondáveis de alienação dessas identidades até chegar nesse patamar da escrita e lidar com esse recurso da escrita com

> familiaridade. É bom não esquecer que os jesuítas vieram para cá pra botar escolas e catequisar os índios e ensinar eles a ler e escrever. Enquanto os índios puderam resistir, eles não aprenderam nem a ler nem a escrever. Então seria interessante a gente investigar se quando os índios estão lendo e escrevendo se eles já se renderam ou se eles ainda estão resistindo. (KRENAK, 2016)

Assim é que podemos problematizar como a dificuldade dos *alunos* indígenas com a linguagem está relacionada à atitude de resistência do seu povo em preservar a língua tradicional. Apesar de discentes indígenas e suas comunidades almejarem o domínio desse conhecimento técnico, já ficou evidente que os processos para esse domínio precisam ser repensados e é nisso que as problematizações acerca da permanência precisam se centrar, viabilizando a vivência desses *sujeitos* na universidade. A interculturalidade desponta como um caminho possível nessa necessidade de diálogo entre os indígenas e a universidade.

> O Estado, por meio da escola e da universidade que inferioriza e subalterniza os conhecimentos, os valores, as culturas é o principal responsável pelas mortes e desvalorização das línguas indígenas. A continuidade das línguas, assim como das culturas indígenas, depende da superação da cultura eurocêntrica e branqueocêntrica imposta aos povos indígenas. Não se pode continuar com o processo colonial de supervalorização das línguas e das culturas dominantes e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígenas. É necessário eliminar a visão de que as línguas e culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras. Ou que os povos indígenas são transitórios pelos seus estados atrasados de culturas e civilizações. Isso precisa começar pelas escolas e universidades, lugares aonde ainda encontramos à luz do dia e escrito nos livros científicos tais preconceitos já algum tempo abolidos em nossa legislação. (BANIWA, 2019, p. 22)

Como propõe Baniwa, as instituições de ensino precisam estabelecer relações de respeito com a indianidade corporificada no *aluno*, na sua presença como discurso, como materialização de sua identidade historicamente signifi-

cada, expressa em materialidades linguísticas, seja em línguas indígenas ou no português indígena, diferente do utilizado pelos demais *alunos* da universidade.

Muitas vezes os *alunos* indígenas até podem ser confundidos com os demais *alunos*, e em alguns casos eles até querem mesmo passar despercebidos para não serem vítimas de racismo e manifestações preconceituosas como acontece na organização e realização dos seminários em sala de aula. Porém, no momento da comunicação a língua não os deixa passar despercebidos, o que reforça a tese desenvolvida nessa obra de que a indianidade desses *discentes* gavião está, sim, presente no português que utilizam. Especialmente porque a identidade racial precisa da linguagem/língua para se manifestar, se afirmar, produzir sentidos que a constituem.

Evidenciou-se nessa discussão, portanto, a imbricação entre língua e raça na relação com o discurso, sendo este o lugar das lutas, dos conflitos, de posições dos *sujeitos*. Por meio desses fatores é que se evidenciam os efeitos discursivos dos momentos de enunciação que envolvem o *graduando* indígena, inevitavelmente, imprimindo sua (re)existência indígena na língua do colonizador.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho propus evidenciar o papel da língua/linguagem nas práticas sociodiscursivas da universidade, em convergência com a manutenção das normatividades hegemônicas do dispositivo colonial e, consequentemente, com a permanência dos *discentes* indígenas. As conclusões aqui elencadas têm amplitude para apontar uma regularidade na relação entre indígenas e as universidades brasileiras de forma geral em que o racismo linguístico é o efeito da colonialidade linguística imperante nos espaços de poder.

Diante dos dados históricos, do período da colonização até a conquista dos povos indígenas por processos seletivos específicos e diferenciados na universidade, evidencia-se que esses ganhos foram alcançados via lutas históricas, em que diversas organizações do movimento indígena tensionaram o espaço acadêmico para alcançar tal política afirmativa. As demandas cada vez mais latentes dos *estudantes* indígenas nas pautas da universidade tensionam o regime de ordenamento vigente para mudanças futuras. Com a implantação de cotas e vagas suplementares para os indígenas no Ensino Superior, percebemos que apenas a inserção desses *sujeitos* não garante um ganho efetivo aos povos originários, como foi discutido. Permanecem dificuldades de diversas ordens para que esses *discentes* se mantenham na universidade, questão que está presente nos enunciados dos próprios *alunos* e necessita ser problematizada em toda a estrutura acadêmica – desde a forma como esse *aluno* é selecionado, sua recepção na universidade e todo o funcionamento que evidencia o conflito cosmológico entre os dois mundos: o indígena e o ocidental/eurocêntrico.

A entrada de novos *sujeitos* no espaço acadêmico, historicamente elitizado, exige envergaduras que fraturem sua rigidez colonial excludente. Provocada pelos pincelamentos de novas cores e epistemologias que passaram a compor sua estrutura (também considerando a presença de pessoas negras), a universidade nunca esteve tão próxima da possibilidade de uma reforma equitativa. E o momento é de fortalecer encaminhamentos para a concretização disso.

A presença de indígenas na universidade – pelas suas diferenças epistemológicas, no que está enlaçada a língua – anuncia essa necessária reforma, com reflexos para todos os grupos segregados no contexto universitário. Por meio das reflexões sobre as dificuldades indígenas para permanência, tensiona-se o quanto a universidade precisa avançar para acolher não apenas as diferenças específicas dessas sociedades, mas também de *estudantes* negros – entre os quais diferenciam-se as especificidades quilombolas –, do público LGBTQIA+, das pessoas com deficiência, entre outras.

Destaco que a problematização feita aqui da universidade pela presença indígena não é para apontá-la como inimiga dos povos originários,[1] mas para destacar suas potencialidades para promoção da justiça e igualdade na sociedade como um todo. A visibilização da homogeneidade dos conhecimentos e práticas epistemológicas, pedagógicas, curriculares, administrativas e linguísticas (entre outras) é justamente para mostrar a necessidade de flexibilização de suas estruturas, a fim de que seja possível a permanência de *alunos* de outros ordenamentos epistêmicos e cosmológicos. É importante dizer também que tais ponderações não se referem unicamente à Unifesspa, mas às universidades brasileiras, como já foi frisado.

Por outro lado, nas novas condições de possibilidades históricas em torno da universidade é possível perceber o surgimento do novo, de novos tempos que ainda não existem à contento, mas que pedem passagem para vir a ser. A partir da perspectiva do dispositivo colonial, a análise do presente é imprescindível para percebermos o que não somos mais e as possibilidades futuras de ser, o "por vir". A atualidade dos acontecimentos históricos nos permite enxergar mobilizações futuras que urgem no presente.

Para construção desse novo, há que se ouvir, nesse caco, os apontamentos feitos pelos *discentes* indígenas: dificuldade para pagar o transporte da aldeia até a universidade e o tempo do traslado, implicando na necessidade de pegar diversas conduções; impossibilidade de conciliar trabalho e estudos – principalmente no caso de lideranças e dos que são casados e com filhos –; saudades da família; sentimento de solidão na vida universitária e urbana; falta de "apoio"

1 Até porque o que interessa aos povos indígenas no acesso ao Ensino Superior é a apropriação do conhecimento construído pela modernidade ao longo dos anos de sua existência na constituição do direito, da medicina, das engenharias, da economia, da educação etc., conhecimentos que somam aos povos indígenas na luta por direitos.

pedagógico; limitações quanto à internet na aldeia; linguagem e racismo; ou seja, tudo o que foi sistematizado na Parte III sobre as diferenças, tanto materiais quanto cosmológicas, dos indígenas.

A partir desses relatos e experiências, sugiro algumas importantes preocupações institucionais em torno das políticas afirmativas para indígenas , e também quilombolas, no Ensino Superior:

- Participação dos povos interessados (lideranças e *alunos*) na implantação e avaliação das ações afirmativas;
- Implantação de um mecanismo para avaliação permanente da política de acesso e permanência, como uma Comissão Permanente para esse fim, por exemplo, composta pelas representações das unidades/subunidades, pró-reitorias, bem como os discentes e as lideranças de seus povos/coletivos;
- Local de referência para diálogo institucional com esses sujeitos, como um núcleo ou departamento para esse fim, seja em cada instituto ou no âmbito mais amplo da instituição, para propor e conduzir as políticas de forma coordenada;
- Implantar políticas afirmativas nos concursos para contratação de professores indígenas e quilombolas para colaborar na construção e execução das políticas institucionais;
- Recepção/Acolhimento acadêmico dos ingressantes, envolvendo a instituição e os *alunos* indígenas e quilombolas já em curso na instituição;
- Apoio pedagógico: programas de monitoria e/ou de cursos/disciplinas sobre conhecimentos básicos (como Informática, Língua Portuguesa e Matemática, entre outros definidos também em diálogo com os *discentes*);
- Apoio psicológico com foco no racismo vivenciado cotidianamente;
- Nos planejamentos acadêmicos (inclusive os metodológicos e didáticos na execução das disciplinas ou na pesquisa e extensão), atentar para o respeito às diferenças culturais, que podem ser desde a ligação/responsabilidades desses *alunos* com suas comunidades; os tempos dos territórios

para consideração de frequência; as práticas de linguagem acadêmicas em relação às línguas tradicionais dos *alunos*;

- Acesso à internet para cada povo é diferente e as atividades online ou que exigem acesso ao mundo digital precisam ser pensadas em diálogo com os *discentes*;
- Possibilitar o vínculo desse aluno não apenas com o ensino, mas também com a pesquisa e a extensão;
- Reserva de bolsas indígenas e quilombolas no ensino, pesquisa, extensão;
- Garantia de continuidade dos estudos na pós-graduação por meio de ações afirmativas;
- Diálogo do ensino com as expectativas das sociedades representadas por esses *discentes*;
- Combate ao racismo institucional (formação de professores, técnicos, terceirizados e *discentes*);
- Fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais na instituição;
- Envolver noções interculturais e da intercientificidade, o que pode incidir no currículo e também na garantia de que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desses *alunos* possam tratar de problemas de interesse de suas comunidades, inclusive escrito na língua de seu povo, como forma de fortalecimento linguístico;
- Adotar políticas linguísticas de visibilização e valorização das línguas indígenas, avaliando as possibilidades de circulação das mesmas nas práticas de linguagens institucionais, de forma a combater o racismo linguístico;
- Valorização da diversidade cosmológica e epistêmica dos povos indígenas representados na universidade, bem como das lideranças dessas sociedades com título Doutor *honoris causa* aos mestres de notório saber.

Nas discussões feitas neste livro, o que se destacou e convergiu para colaborações na área da linguagem foi o movimento de traçar a linha de força do dispositivo colonial, evidenciando a língua como uma linha que costura as práticas

hegemônicas atuantes para a manutenção dos ordenamentos sociodiscursivos, sustentáculos das estruturas de poder (hegemônico) do dispositivo colonial.

Essa discussão destaca a importância dos estudos linguísticos para fundamentar o desenvolvimento de políticas de permanência para *alunos* indígenas nas universidades. Tal abordagem mostra que as práticas de sociabilidade nessa "cidade das letras" requerem compreensões da língua portuguesa (ainda com o afunilamento de ser no seu uso padrão e, majoritariamente, na forma escrita), mas, mais que isso, revela a importância da língua como mecanismo de operação para o *status quo* nas instituições de ensino que recebem esses *estudantes*, sem fomentar ações para que suas línguas também sejam acolhidas nesse espaço.

Então, para reflexões em torno dos domínios e usos linguísticos e das dificuldades enfrentadas pelos indígenas nas universidades destaco as seguintes ponderações: (i) o fato de o português ser segunda língua em algumas das sociedades; (ii) mesmo no caso em que o português é a primeira língua, trata-se de uma variedade diferente da vernacular regional em muitos casos, como é no caso dos Gavião; (iii) os *alunos* enfrentam dificuldades com o uso de gêneros textuais (orais e escritos) que não lhes são familiares por motivos socioculturais: a) são sociedades de tradição oral; b) a oralidade na cultura indígena possibilita diferentes práticas de linguagem, inclusive com divisão de papeis sociais; c) os *sujeitos* vivenciam um ambiente diglóssico, o que implica um contexto de disputa por prestígio entre o português e as línguas indígenas; d) vieram de uma escola com modelo "específico e diferenciado" (a Educação Escolar Indígena), resultando em uma vivência escolar distinta dos não indígenas. A despeito de todas essas realidades, ainda assim a universidade espera que todos tenham um conhecimento "nivelado" sobre as diferentes práticas de linguagem que a constituem, tanto na modalidade oral, quanto na escrita da língua, desconsiderando as diferentes histórias de contato das sociedades indígenas com a língua portuguesa.

Do nosso lugar, da linguagem, observamos o papel da língua nesse contexto, mostrando-se como um fator fundamental para as operacionalizações gerais da vida acadêmica. A língua se estabelece como uma linha de força que traça os limites dessas condições para os *alunos* e seus povos, pois, como vemos, cursar a graduação não é um projeto individual desses discentes, mas uma vivência que carrega junto o povo a que pertence o *graduando* indígena.

Quanto à recorrente pergunta "o que fazer com o *aluno* indígena na universidade?", há uma condição que considero fundamental: a de que estamos lidando com um *aluno* imerso em uma guerra desde a colonização, com um integrante de um povo que resistiu à dominação colonizadora e que hoje busca na universidade instrumentos (que são os conhecimentos dos não indígenas, o conhecimento construído pela ciência moderna) para fortalecer seu povo nesse conflito *continuum* com o branco que os ameaça na história do presente, com intuito de concretizar o projeto iniciado em 1500 de eliminação de seu povo. Estamos lidando, na sala de aula, com um guerreiro indígena, forjado nessa luta histórica e que, na atualidade, tem na formação acadêmica a potencialidade de fortalecer a autodefesa contra a governamentalidade racista, contra empresas, fazendeiros, garimpeiros, gigantes do mercado nacional e internacional, contra um complexo de interesses que formam em comum uma política de extinção dos povos indígenas, seja pela bala, por processos simbólicos de deslegitimação e humilhação e mesmo pela integração assimilacionista às lógicas neoliberais de sociedade.

Por fim, destaco que neste trabalho não falamos de *graduandos* indígenas, de forma isolada; não falamos de políticas educacionais na universidade, apenas; e/ou do racismo e colonialidade linguística que implicam na permanência desses *sujeitos*, em si mesmas. Falamos de tudo isso na relação com o genocídio em curso desde 1500 contra os povos originários, os quais vivem nesse território antes de ele ser chamado Brasil. Falamos da necessidade de transformação da sociedade por meio dos projetos que os povos originários nos apresentam. Falamos dessas sociedades que resistem à eliminação e continuam atualizando seus modos de (re)existência, de e para onde converge a língua.

POSFÁCIO

"Para esses povos de tradição oral, fazer a travessia para o mundo da escrita, só isso já é épico [...] É bom não esquecer que os jesuítas vieram para cá pra botar escolas e catequisar os índios e ensinar eles a ler e escrever. Enquanto os índios puderam resistir, não aprenderam nem a ler nem a escrever. Então seria interessante a gente investigar se quando os índios estão lendo e escrevendo, se já se renderam ou se ainda estão resistindo" – sugere Ailton Krenak no texto "A antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados".

Rendição ou resistência? Essa travessia ao mundo da escrita já foi feita pelos 56.257 estudantes indígenas matriculados na atualidade em cursos de graduação de universidades brasileiras (Censo do INEP 2019). Dá para lotar o Maracanã. O que querem eles? Como são tratados? Que dificuldades enfrentam? O que farão, afinal, com o diploma de curso superior? As pesquisas sobre o tema são ainda poucas. Uma delas é este trabalho de Flávia Marinho Lisboa.

A autora concentrou sua investigação na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), onde ouviu, em rodas de conversa, alunos do povo Gavião. Entre 2016 e 2019, ela observou o relacionamento deles com a instituição, com os colegas, com os professores, o que lhe exigiu conhecer mais de perto os Gavião.

Duas vidas

O povo Gavião reúne três grupos Timbira: os Parkatejê, os Kyikatjê e os Akrãtikatejê, que vivem na Terra Indígena Mãe Maria. Eles enfrentaram a cobiça de seus territórios para extração da castanha, para a construção da hidrelétrica de Tucuruí, para a instalação dos linhões de energia da Eletronorte e para a implantação dos trilhos da Estrada de Ferro Carajás, da Vale – aquela empresa responsável, entre outras, por mais de 230 mortes em Brumadinho.

Nessa trajetória, o dado novo agora é a universidade. Para realizar as rodas de conversa com universitários indígenas, Flávia Lisboa ouviu depoimentos que mostram os Gavião com um pé na universidade e outro na aldeia. A pesquisadora, que tem um pé na Universidade, onde é professora, colocou seu outro pé na aldeia. Realizou de 2016 a 2017 nove visitas à Terra Indígena Mãe Maria para entender melhor o que os índios estavam falando, o que – segundo ela – ampliou sua percepção da produção dos sentidos, que seriam limitados se isolados da experiência vivida com os alunos em seus respectivos territórios.

A colonialidade

Embora possuam suas especificidades, os Gavião compartilham problemas comuns aos demais indígenas, como a maior ou menor facilidade de lidar com a leitura e produção textual nas atividades acadêmicas, o terror dos seminários e das resenhas, a monitoria, o uso da internet, o transporte da aldeia para a cidade, o racismo não velado na sala de aula, a discriminação, especialmente em relação ao português indígena, o que provoca tensões e até a desistência do curso.

A presença indígena na universidade – diz Flávia Lisbôa – "constrange as estruturas públicas que não conseguem conter seu racismo institucional". No que diz respeito à língua e ao conhecimento assentados numa racionalidade monocultural, cita Boaventura Souza Santos para quem "a democratização da universidade mede-se pelo respeito ao princípio da equivalência dos saberes".

Essa é uma das fontes da discriminação: a hierarquização de saberes, que produz uma blindagem epistêmica desde o período colonial e predomina até hoje quando a universidade, que ainda opera com tal dispositivo, classifica como "crendice" os conhecimentos tradicionais. O lugar de inferioridade atribuído pela universidade aos saberes que os índios trazem da aldeia desprestigia os sujeitos que neles fundamentam sua existência, ocasionando o epistemicídio e o glotocídio.

A língua

Um capítulo é dedicado à língua, que "estrutura o pêndulo oscilante entre a presença e a ausência do estudante indígena no território acadêmico, visto que sua presença nesse espaço ainda era ausente, por não dominarem a língua necessá-

ria para se fazerem vistos e ouvidos". E aqui se refere não apenas ao uso restrito da língua, mas em outras práticas sociais como circular com êxito nos vários ambientes acadêmicos, executar ações que requerem conhecimentos da linguagem informatizada, compreender e produzir textos, usar o português padrão nos trabalhos escritos e nos seminários.

Para Flávia Lisboa, tudo indica que o próximo passo do povo Gavião é "demandar revisões nas metodologias de ensino, na burocracia, no currículo, nas abordagens epistemológicas e também na colonialidade linguística imperante nesse espaço" para que seus alunos tenham condições não apenas de acessar, mas de permanecer e finalizar a graduação, seriamente ameaçada pelo governo Bolsonaro.

José Ribamar Bessa Freire

POSFÁCIO

As histórias de resistência dos Parkatêjê, Kyikatêjê e dos Akrãtikatêjê, povos Timbira que viviam às margens do curso médio do Rio Tocantins e hoje são conhecidos como os Gavião do Pará, traduzem as políticas a que foram submetidos os povos indígenas na Amazônia brasileira, sobretudo durante a última ditadura militar (1964-1985). A ação do dispositivo colonial, num explícito processo de destruição destes povos, acentuada pelo interesse de diversos empreendimentos sobre seus territórios, somada à depopulação produzida pelo contato forçado com o não indígena, levou alguns pesquisadores a anunciarem o extermínio dos Gavião.

Neste livro, Flávia Lisbôa aborda com bastante verticalidade as violentas relações dos Gavião com o Estado brasileiro e centraliza suas análises em relação à ausência/permanência dos alunos Gavião na universidade. Sua pesquisa foi sensível aos desejos e às necessidades destes povos diante do espaço acadêmico e atenta aos jogos de poder da história, denunciados em grande medida pelos próprios indígenas. Suas análises mostram como a imposição da língua portuguesa, esta significativa e recorrente tecnologia de poder do dispositivo colonial e na contemporaneidade profundamente associada à internet, define a cosmologia que constitui a universidade brasileira.

De caráter bastante interdisciplinar, este livro responde a algumas questões fundamentais sobre povos indígenas e universidades brasileiras. Como se instituíram as primeiras universidades brasileiras? Como explicar o ingresso tão tardio de alunos indígenas nessas universidades e quais condições de possibilidades históricas permitiram este acontecimento? O que sabemos sobre as universidades públicas na Amazônia? O que motivou os Gavião a estudar na universidade? Quais são suas principais dificuldades e suas sugestões para diminuir as assimetrias étnico-raciais? Por que, ainda hoje, a língua portuguesa representa a língua de força do dispositivo colonial e continua a forjar identidades nas universidades da Amazônia, região onde se concentra a maior diversidade de línguas indígenas do planeta?

Hoje, a turma do Cocal, a turma da Montanha e a turma do Maranhão, como eram conhecidos, quando foram reunidos na Terra Indígena Mãe Maria, continuam nos contando as histórias do sol e da lua e agora começam a escrever mais uma página das suas histórias de resistência: atravessaram os muros das universidades.

Quem disse que foi fácil em algum momento? Mas eles estão aí, numa guerra constante, reinventando e realimentando sua ancestralidade, nesta edição mais recente, pluralizando as universidades da Amazônia, propondo um outro possível para a região, que vive um processo cada vez mais intenso de devastação.

No sudeste do Pará, as extensas áreas desertificadas contrastam com as terras dos Gavião, dos Aikewára e dos Xikrin, as poucas áreas verdes por onde a Terra respira.

Tomara que eles consigam esverdear as universidades!

Ivânia dos Santos Neves

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *outra travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 09-16, jul./dez. 2005.

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANZÁLDUA, G. *Borderlands/La Frontera:* The New Mestiza. San Francisco: Aunt Lute Book, 1987.

ARAÚJO, L. M. S. *Dicionário Parkatêjê-Português*. Belém: Edição da Autora, 2016.

ARAÚJO, L. M. S. La escuela: instrumento de resistencia de los parkatêjê. *In*: GONZALBO, A. (coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. Mexico: El Colegio de Mexico, 1996. p. 287-300.

ARAÚJO, L. M. S. PARKATÊJÊ X PORTUGUÊS: CAMINHOS DE RESISTÊNCIA. *In*: *INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION*, 9., 29 mar. 2008, New Orleans.

ARNAUD, E. Notícias sobre os índios Gaviões do Oeste do Rio Tocantins. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, n. 20, p, 1-35, maio 1964.

BAGNO, M. Critérios e valores para uma norma brasileira de referência. *Verbum*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 8-23, dez. 2020.

BAGNO, M. *A norma oculta*: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. v. 1.

BAGNO, M. Qual política linguística para o Brasil? *BRASILIÁRIOS.COM*, [*S. l.*], 18 nov. 2018. Texto apresentado na XXVII Jornada do Gelne – Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste, Recife, 15 nov. 2018. Disponível em: https://brasiliarios.com/colunas/66-marcos-bagno/966-qual-politica-linguistica-para-o-brasil. Acesso em: 13 dez. 2021.

BANIWA, G. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *In*: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, 2014, Foz do Iguaçu.

Anais [...]. Brasília, DF: Iphan, 2016. p. 14-28. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3593. Acesso em: 03 jul. 2021.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. [*Constituição (1988)*]. Constituição da Repúbica Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº* 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. *Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013*. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825. Acesso em: 26 jul. 2021.

CALVET, L. J. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CALVET, L. J. *Tradição oral & tradição escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CHASSOT, A. I.; CAMARGO, C. G. A interculturalidade e as intempéries de chronos e kairós: sobre tempos indígenas e não indígenas na universidade. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 59-74, jan./abr. 2015.

CORREA, M. N. *Heterotopias no país do milagre: os corpos indígenas e as histórias filmadas*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulita Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

COSTA, S. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117-134, fev. 2006.

D'ANGELIS, W. R. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. *In*: BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. (org.). *Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva*. Salvador: EGBA, 2014.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? *In*: DELEUZE, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996.

DEUS, Z. A. *Os herdeiros de Ananse*: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na Universidade. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DIDOU AUPETIT, S. (coord.). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México*: componentes tradicionales y emergentes. México: UNESCO-IESALC: CONALMEX: OBSMAC, 2014.

ESTADÃO. Infográfico, [2017?]. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=universidades+federais+no+Brasil&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiQjYaik9_YAhWKDpAKHdFIAbUQ_AUIDCgD&biw=1366&bih=652#imgrc=II1edRMlwRitxM. Acesso em: 10 set. 2018.

FABIAN, J. *O tempo e o Outro*: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FERRAZ, I. *De "Gaviões" a "Comunidade Parkatêjê"*: uma reflexão sobre processos de reorganização social. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*: curso no Collége de France (1975-1976). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. *In*: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 253-266. (Coleção Ditos e Escritos, v. 4)

FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. Outros espaços. *In*: FOUCAULT, M. *Estética*: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 411-422. (Coleção Ditos e Escritos, v. 3)

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. Sobre a História da Sexualidade. *In*: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. p. 243-276.

FOUCAULT, M. *A vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2015. (História da sexualidade, v. 1)

FREIRE, J. R. B. *Da Língua Geral ao Português*: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, J. R. B. O que os índios podem fazer pela universidade? *In*: NASCIMENTO, A. C. (org.). *Povos indígenas e sustentabilidade*: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009. p. 190-192.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Terra e Paz, 1972.

GAVIÃO Parkatejê. Povos Indígenas no Brasil, [2011?]. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Gavi%C3%A3o_Parkat%C3%AAj%C3%AA. Acesso em: 2 jul. 2021.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *In*: SANTOS, S. A. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2003. p. 45-80.

GOMES, M. P. *Os índios e o Brasil:* passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2017.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje, Anpocs*, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GREGOLIN, M. R. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. *Moara*, Belém, v. 2, n. 43, p. 6-25, jan./jun. 2015.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização*: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARDER, E.; FREITAS, A. E. A educação superior para indígenas no discurso da corte constitucional brasileira: uma análise do acórdão da adpf n. 186 do supremo Tribunal Federal. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, Resistencia, Ano 7, n. 8, p. 1-152, 2016.

HEMMING, J. *Fronteira Amazônica*: a derrota dos índios brasileiros. São Paulo: Edusp, 2009.

INDÍGENAS da TI Mãe Maria fecham rodovia e ameaçam pôr fogo em linhão da Eletronorte. *Zé Dudu*, Parauapebas, 31 dez. 2016. Disponível em: https://www.zedudu.com.br/indigenas-da-ti-mae-maria-fecham-rodovia-e-ameacam-por-fogo-em-linhao-da-eletronorte/. Acesso em: 26 jul. 2021.

IVANOFF, S. L; LONCON, D. N. Cátedra libre de pueblos originarios. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: experiencias, interpelaciones y desafios. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, Resistencia, Ano 7, n. 8, p. 23-32, 2016.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. *Ailton Krenak – Culturas Indígenas (2016)*. Depoimento gravado durante o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas, São Paulo, set. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LEw7n-v6gZA. Acesso em: 5 mai. 2019.

KRENAK, A. Etnografia: identidades reflexivas. *In*: SILVA, V. G.; REIS, L. V. S.; SILVA, J. C. *Antropologia e seus espelhos:* a etnografia vista pelos observados. São Paulo: FFLCH-USP, 1994. p. 12-14.

KROKENUM. Gavião Parkatêjê. Palavras e flechas de Kokrenum: depoimento Gavião. Entrevista cedida à Vicent Carelli. *Povos indígenas no Brasil,*. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Gavi%C3%A3o_Parkat%C3%AAj%C3%AA. Acesso em: 18 out. 2018.

LARAIA, R. B; MATTA, R. *Índios e Castanheiros:* a empresa extrativa e os indios no medio Tocantins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*: ensaio de antropologia simétrica. São Paulo: Editora 34, 2013.

LÁZARO, A; MONTECHIARE, R. Indígenas nas universidades brasileiras: estudos sobre práticas. *Cadernos do Gea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 3-7, jul./dez. 2016.

LIMA, A. C. S. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO JURÍDICA E POVOS INDÍGENAS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2007, Belém.

LISBÔA, F. M. Diálogos interculturais: produção de subjetividades no conflito/negociação entre universidade e graduandos indígenas. *Agenda social*, Campos dos Goytacazes, v. 14, p. 107-118, 2020a.

LISBÔA, F. M. O dispositivo colonial: entre a arqueogenealogia de Michel Foucault e os estudos decoloniais. *Moara*, Belém, v. 2, n. 57, p. 33-51, jan./jul. 2021a. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/8868. Acesso em: 31 jun. 2021.

LISBÔA, F. M. Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a educação indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 2, p. 669-688,

maio/ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649254. Acesso em: 28 jul. 2021.

LISBÔA, F. M. *Língua como linha de força do dispositivo colonial*: os Gavião entre a aldeia e a universidade. 2019. Tese (Doutorado em Letras com ênfase em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

LISBÔA, F. M. Pandemia e a colonialidade em (dis)curso no corpo da mulher negra. *Revista Heterotópica*, *[S. l.]*, v. 3, n. 1, p. 230-259, 2021b. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/59354. Acesso em: 31 jun. 2021.

LISBÔA, F. M. Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade. *História Oral*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 161-182, 2020b. Disponível em: https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/995. Acesso em: 28 jul. 2021.

LISBÔA, F. M.; NEVES, I. S. Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/FQQTxZ4FNgMCtXS9TTSmxZk/?lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2021.

LORDE, A. *Irmã outsider*. Belo Horizone: Autêntica, 2020.

MATO, D. *et al*. *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.

MATO, D. Provechosas Perspectivas sobre los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México. *In*: DIDOU AUPETIT, S. (coord.). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México*: componentes tradicionales y emergentes. México: UNESCO-IESALC: CONALMEX: OBSMAC, 2014. p. 11-14.

MAHER, T. J. M. *Ser professor sendo índio*: questões de lingua(gem) e identidade. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MARTÍN-BARBERO, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MBEMBE, A. Du gouvernement privé indirect. *Politique africaine*, Abidjan. v. 1, n. 73, p. 103-121, mar. 1999.

MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MIGNOLO, W. Colonial and Postcolonial Discourse: Cultural Critique or Academic Colonialism? *Latin American Research Revew*, Pittsburgh, v. 28, n. 3, p. 120-134, 1993.

MIGNOLO, W. *Histórias locais / projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico*: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NEVES, I. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. *Moara*, Belém, v. 2, n. 43, p. 26-44, jan./jun. 2015.

NEVES, I. As histórias de Murué Suruí e Kudã'í Tembé: traduções e temporalidades. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 53, p. 149-175, jan./abr. 2018.

NEVES, I. *A invenção do índio e as narrativas orais Tupi*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NOGUEIRA, I. B. O corpo da mulher negra. *Pulsional Revista de Psicanálise*, ano XIII, n. 135, p. 40-45, 1999. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/o-corpo-da-mulher-negra-isildinha-b-nogueira.pdf. Acesso em: 2 jan. 2021.

OLIVEIRA, C. H. S. *Necropolítica Linguística*: silenciamento e resistência da língua Tenetehara nas aldeias do Guamá. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA, R. C. *A sociologia do Brasil indígena*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

PAULA, F. A. Aspectos Temporais na Aula: cadência, ritmo e momento oportuno. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1049-1070, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3172/317247596005/html/. Acesso em: 26 jul. 2021.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jan./jun. 1989.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente? *Projeto História*, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Conhecendo nosso povo*: comunidade indígena Parkatejê. Brasília: Secretaria de Educação e Desportos; Belém: Secretaria de Estado de Educação, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GUARDIOLA RIVERA, O.; MILLÁN DE BENAVIDES, C. (ed.). *Pensar (en) los intersticios*: teoría y práctica de la crítica poscolonial. Santa Fé de Bogotá: CEJA: Instituto Pensar, 1999. v. 1. (Colección Pensar). p. 99-111.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. *In*: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e Identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Boitempo, 2015.

RIBEIRO JUNIOR, R. Refletindo a noção de "pessoa" a partir dos "grupos" na Terra Indígena Mãe Maria. *In*: CARVALHO, J. R.; LIMA, M. P. (org.). *História, Cultura, Educação e sentidos identitários no Vale do Araguaia Paraense*. Goiânia: Kelps, 2018. p. 56-69.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. *Educação intercultural*: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, B. S. Da ideia de Universidade à universidade de ideias. *Revista crítica de Ciências Sociais*, n. 27/28, p. 11-62, jun. 1989.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no Século XXI*: para uma Universidade Nova. Coimbra: [*S. n.*], 2008.

SANTOS, L. *A evasão indígena no Ensino Superior*: um estudo do caso do povo Gavião da Terra Indígena. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2016.

SOARES, M. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2008.

SOMPRÉ, C. Mesa de Diálogo Políticas de Ações Afirmativas na Unifesspa: a perspectiva dos movimentos sociais. *In*: SEMINÁRIO POLÍTICAS AFIRMATIVAS E DIVERSIDADE, Marabá, 15 set. 2016.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TASSINARI, A. Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 43-51, jul./dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 3.869 de 22 de junho de 2009*. Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA. Belém: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão,

2009. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203869.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. *Programa de Acolhimento Estudantil & Diversidade Indígenas e quilombolas na Unifesspa*. Pesquisa Diagnóstico. Marabá: Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, 2017.

URQUIZA, A. H. A.; NASCIMENTO, A. C. Rede de saberes: a experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. *In*: MATO, D. *et al*. *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. p. 131-150.

WALLERSTEIN, I. *O universalismo europeu*: a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. Tomo 1.

WALSH, C. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, Bogotá, n. 26, p. 102-113, abr. 2007.

Formato: 17 x 24 cm
Fontes: Tiempos Text, ScalaSans Pro
Extensão digital: PDF

Flávia Marinho Lisbôa

Doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), especialista em ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA) e graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Como professora do Magistério Superior na Faculdade de Educação do Campo da Unifesspa, tem atuado academicamente na graduação e pós-graduação na área dos estudos linguísticos, mais tenazmente na Análise do Discurso, na interface com temas como colonialidade, relações étnico-raciais e gênero, coordenando pesquisas e projetos de extensão na articulação interseccional e a diversidade na Amazônia. Presidiu (em 2021) comissão para construção de políticas afirmativas de acesso e permanência para indígenas e quilombolas no ensino superior da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

ISBN 978-65-5630-548-6
9 786556 305486

A partir da perspectiva discursiva, este livro joga luz nas relações de poder que envolvem linguagem e racismo, visibilizando a língua como uma potente linha de força do "dispositivo colonial". Tais implicações ultrapassam o contexto universitário, visto que materializa a histórica exclusão racial dos povos originários por meio do não reconhecimento de suas línguas e suas cosmologias. A discussão deste livro traz contribuições para o campo teórico, mais fortemente com as ideias "colonialidade linguística", "governo da língua", "língua como linha de força" e "dispositivo colonial", além de se alinhar às lutas contra as injustiças sobre os povos indígenas no Brasil, compreendendo a permanência na universidade numa relação direta com seus modos de resistir. Esta obra é essencial para a discussão sobre a universidade pública brasileira como microcosmo da sociedade brasileira e a diversidade de corpos que a compõe, tomando a colonialidade como ponto fulcral para se pensar necessárias políticas de igualdade, cenário este em que a língua não pode ser desprezada, visibilizando as línguas dos povos originários com efeito de desconstruir o mito de Brasil como um país monolíngue, fruto de uma governamentalidade racista sobre as línguas no Brasil.